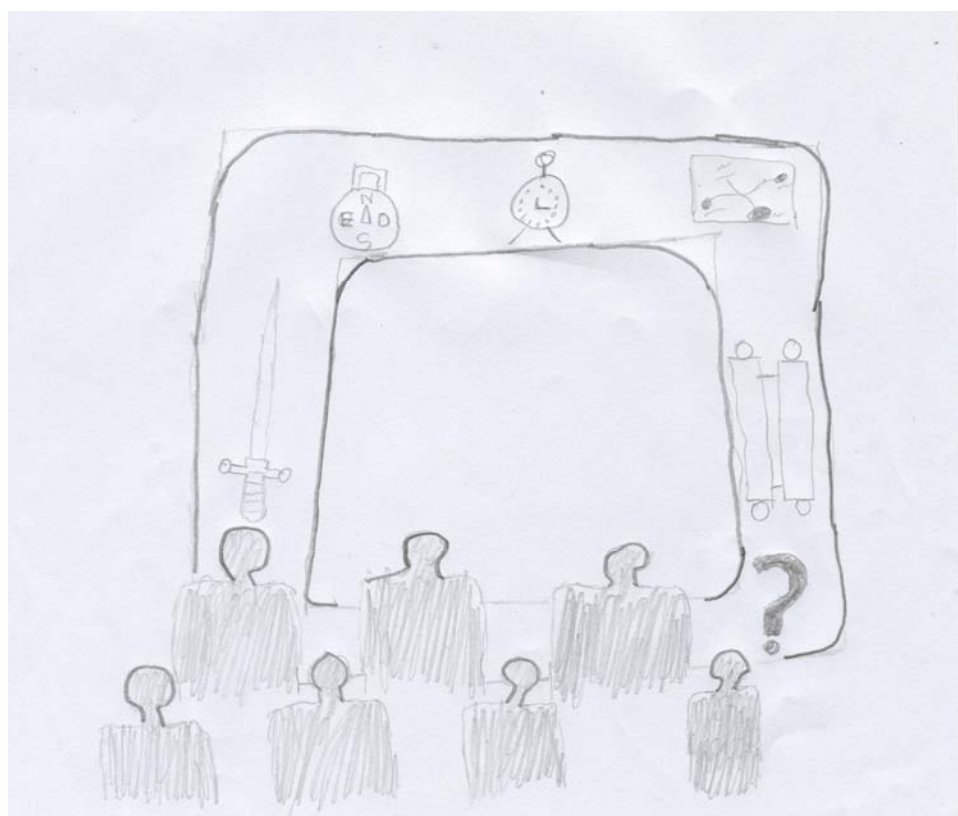


O Filme de Ficção na Construção do Conhecimento Histórico



Um estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade

Maria Teresa Silva Costa Rodrigues

Braga, 2005

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

O Filme de Ficção na Construção do Conhecimento Histórico

Um estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Céu de Melo Esteves Pereira.

Maria Teresa Silva Costa Rodrigues

Braga, 2005

Agradecimentos

À minha família, especialmente aos meus pais e ao meu filho pelo apoio e carinho concedidos.

À minha orientadora professora Doutora Maria do Céu Melo pela disponibilidade, sugestões e comentários críticos que me ajudaram a superar os obstáculos que iam surgindo ao longo do estudo e sobretudo pela amizade, dedicação e simpatia.

Aos alunos participantes no estudo, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À direcção da escola pela concessão da autorização para a realização da investigação.

Aos meus amigos e colegas de “aventura”, especialmente ao Miguel; Gorete e Sandra.

À Paula pela amizade, “paciência” e ajuda prestada na interpretação de alguns artigos ingleses.

Ao José Fernandes pela amizade e revisão gráfica da tese.

À Elisa pela leitura atenta e respectivas sugestões.

À Professora Doutora Ana Amélia Carvalho pela cedência de bibliografia.

Ao Luís Carlos.

Resumo

Este estudo insere-se no âmbito de uma linha de investigação de natureza descritiva. Desenvolveu-se num contexto de sala de aula, de acordo com a abordagem construtivista de ensino e aprendizagem da História, e teve como objectivo central analisar as ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais.

Participaram neste estudo 54 alunos distribuídos por duas turmas do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos de idade, de uma escola do distrito de Braga. A experiência foi realizada ao longo de cinco situações, designadamente: aplicação de um questionário; construção de uma narrativa aberta sobre os excertos do filme “Braveheart – o desafio do guerreiro”; realização de quatro fichas de trabalho que continham documentos escritos primários e historiográficos; aplicação de um novo questionário e uma entrevista semi-estruturada.

A análise dos dados foi subdividida em quatro domínios de cognição, designadamente: Compreensão; Explicação e Opinião; Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes e Imaginação histórica. Para cada domínio de análise procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas dos alunos, utilizando-se categorias que nos permitissem a classificação dos seus elementos constitutivos.

Constatou-se que a maioria dos alunos compreendeu os documentos apresentados e construíram narrativas descritivas. Contudo, as narrativas elaboradas a partir das imagens, dos excertos do filme e dos documentos escritos apresentaram algumas diferenças. Um número significativo de alunos estruturou as suas respostas de um modo explicativo e usou a evidência disponibilizada para fundamentar as suas explicações e opiniões sobre determinadas acções, acontecimentos e situações da época medieval.

As ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais oscilou entre a justificação de que as diferenças entre os dois suportes (filme e documentos escritos) se encontravam apenas na utilização de linguagens diferentes e nas suas características específicas (que determinam a noção de realidade das histórias), e explicações que referiram que a verdade das narrativas tinha a ver com o reconhecimento da natureza ficcional pelas características específicas dos suportes, pelas dificuldades de aceder ao passado para construir suas narrativas, pelas diferenças de conteúdos, pelas intenções e pela opinião dos autores.

Nos enunciados elaborados pelos alunos a questões relacionadas com a imaginação histórica prevaleceram as ideias contemporâneas. Contudo, um pequeno grupo de alunos conseguiu colocar-se na perspectiva das pessoas do passado.

Abstract

This study follows an investigation line of a descriptive nature. It has been developed in a classroom context according to the constructivist approach of History teaching and learning. It had as central purpose analysing students' ideas about historical and fiction narratives.

Fifty-four students have participated in this study and have been distributed by two classes of 5th grade with ages between ten and twelve years old in a school of Braga district. This experience was made taking into account five situations, such as; a questionnaire, a construction of an open narrative about parts of the film "Braveheart", four worksheets. Where we could find primary and historiography written documents and the application of a new questionnaire and a semi-structured interview.

The analysis of data was divided in four domains of cognition, such as, Comprehension; Explanation and Opinion; Evaluation of two narratives inspired in images of the film, but the written documents showed some differences and Historical Imagination. For each domain of analysis a content analysis of the students' answers was carried out and the categories used enabled one to classify their constitutive elements.

It was ascertained that most of the students understood the documents that were presented to them and were able to produce descriptive narratives. However, the narratives that were produced having the film excerpts and written documents as a basis showed some differences. A great number of students made their answers in an explained way and used the available evidence to settle their explanations and opinions about certain actions, events and situations of Medieval age.

The students' ideas about historical and fiction narratives rounded the justification between these two supports (film and written documents) by saying that the main difference was in the language use and their specific characteristics (which sustains the idea of reality of histories). There were also some explanations which refer that the truth of narratives was to do with the recognizing of a fiction nature of supports. This happens because of the difficulty to travel to the past to build their narratives, by the differences of contents, by intentions and by the author's opinion.

Through the texts written by students about subjects related to historical imagination, the actual ideas remain. However, there is a small groups of students who were able to put themselves in a perspective of the people of the past.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Gráficos	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Tabelas	ix
INTRODUÇÃO.....	1
I - OS MEDIA E OS AUDIOVISUAIS NO ENSINO	6
1.1 - Os Media e o ensino	6
1.2 - A utilização educativa dos audiovisuais.....	13
1.3 - Alguns estudos.....	19
II - CINEMA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA	31
2.1 - O cinema: sua narrativa, leitura e percepção pelas crianças.....	31
2.2 - Cinema e História	38
2.3 - Cinema e Educação	46
III - A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	65
3.1 – Estudos sobre a progressão das ideias dos alunos	65
3.2 – Estudos sobre as ideias dos alunos	75
3.3 – Estudos sobre a aprendizagem dos alunos através de fotografias e textos	81
3.4 - Estudos sobre as narrativas históricas	92
3.5 - Estudos sobre cinema e a televisão	101
IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	117
4.1 - Problema e perguntas de investigação.....	117
4.2 - Desenho da investigação e seu enquadramento metodológico.....	119
4.3 - População e amostra: critérios de selecção	121
4.3.1 - Amostra do estudo principal: contextualização e caracterização	122
4.4 - Instrumentos: construção e descrição	134
4.4.1 - Questionário “Contextualização” (QC).....	135

4.4.2 - Narrativa aberta sobre excertos do filme	138
4.4.3 - Fichas de trabalho: documentos e questões	140
4.4.4 - Questionário “ O papel do historiador e do realizador” (QHR)	146
4.4.5 - Entrevista semi-estruturada	147
4.5 – Procedimentos	147
4.5.1 - O estudo piloto	148
4.5.2 - Do estudo piloto ao definitivo	150
4.6 - Tratamento de dados: construção e aplicação dos sistemas de categorias	152
V - ANÁLISE DOS DADOS	156
5.1 - Primeiro momento de análise: Compreensão e tipo de narrativas	156
5.2 - Segundo momento de análise - Opinião e explicação	178
5.3 - Terceiro momento de análise: Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes	200
5.4 - Quarto momento de análise: Imaginação histórica	225
VI - REFLEXÕES FINAIS	235
Referências Bibliográficas	249

Índice de Figuras

Figura 1: Literacia Mediática (Damásio, 2000:22)	9
---	---

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra por sexo (N=41)	123
Gráfico 2: Distribuição da Amostra por idade (N=41)	124
Gráfico 3: Distribuição dos passatempos preferidos pela amostra (N=41)	124
Gráfico 4: Avaliação sumativa da amostra à disciplina de H.G.P. no 1.º Período (N=41)	125
Gráfico 5: Quantidade de livros existentes em casa (N=41)	125
Gráfico 6: Género de livros que existem em casa (N=41)	126
Gráfico 7: Distribuição de respostas de preferência por géneros de livro	127
Gráfico 8: Distribuição de respostas de não preferência por géneros de livros	128
Gráfico 9: Média e moda do número de horas diárias dispensadas a ver TV (N=41)	129
Gráfico 10: Distribuição de respostas de preferência por géneros de programação televisiva (N=41)	130
Gráfico 11: Distribuição de respostas à Questão: Costumas ir ao cinema? (N=41)	131
Gráfico 12: Distribuição de respostas de preferência por géneros de filme (N=41)	131
Gráfico 13: Distribuição de respostas de não preferência por géneros de filme (N=41)	133
Gráfico 14: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir da <i>imagem da nobreza</i>	158
Gráfico 15: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir da <i>imagem do clero</i> (N=41)	158
Gráfico 16: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir da <i>imagem do povo</i> (N=41)	159
Gráfico 17: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir de imagens (Questões 7.1, 7.2 e 7.3) (N=123)	160
Gráfico 18: Distribuição dos enunciados por categorias de narrativas a partir do filme (N=41)	165
Gráfico 19: Distribuição dos enunciados por categorias a partir de documentos sobre a <i>vida material</i> (N=41)	169

Gráfico 20: Distribuição dos enunciados por categorias a partir de documentos sobre o <i>Casamento Medieval</i> (N=41).....	171
Gráfico 21: Atribuição de relevância aos momentos da cerimónia de <i>Armamento de cavaleiro</i> (N=41).....	172

Índice de Quadros

Quadro 1: Integração dos <i>Media</i> na Escola (Instituto da Inovação Educacional, 2000).....	11
Quadro 2: Questões sobre o conteúdo de um documento de imagem em movimento.....	62
Quadro 3: Questões sobre a produção de um documento/imagem em movimento.....	63
Quadro 4: Questões sobre a recepção de um documento/imagem em movimento	63
Quadro 5: Desenho do estudo.....	119
Quadro 6: Domínios de análise e instrumentos	135
Quadro 7: Documentos escritos seleccionados.....	141
Quadro 8: Domínio da Compreensão/Questões das Fichas de trabalho.....	143
Quadro 9: Domínio da Explicação e Opinião/Questões das Fichas de trabalho	144
Quadro 10: Domínio de Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes/Questões das Fichas de trabalho.....	145
Quadro 11: Domínio da Imaginação Histórica/Questões das Fichas de trabalho.....	146
Quadro 12: Entrevista: estrutura e questões	147
Quadro 13: Categorias de análise das narrativas construídas a partir de imagens	160
Quadro 14: Categorias de análise das narrativas construídas a partir de filmes.....	165
Quadro 15: Categorias de avaliação dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais ..	207

Índice de Tabelas

Tabela 1: Episódios presentes nas narrativas dos alunos não incluídos nos excertos visionados do filme (Narrativa Aberta) (N =41)	167
Tabela 2: Distribuição dos enunciados por categorias caracterizadoras da <i>vida da nobreza</i> (N=41).....	179
Tabela 3: Distribuição dos enunciados por categorias caracterizadoras da <i>vida dos camponeses</i> (N=41)	180

Tabela 4: Distribuição dos enunciados por tipo de fontes de informação usadas na sua elaboração (N=41)	181
Tabela 5: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para a celebração do <i>Casamento Medieval da Nobreza</i> (N=41)	185
Tabela 6: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para a celebração do <i>Casamento Medieval do Povo</i> (N=41).....	187
Tabela 7: Distribuição dos enunciados por tipos de razões definidoras do <i>estatuto dos cavaleiros</i> (N=41).....	188
Tabela 8: Distribuição dos enunciados por tipos de razões justificadoras da <i>invasão da Escócia</i> (N=41).....	191
Tabela 9: Distribuição dos enunciados por tipos de razões geradoras dos <i>conflitos entre o Rei e a Nobreza</i> (N=41).....	192
Tabela 10: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para <i>a fiscalização dos bens da Nobreza pelo Rei</i> (N=41).....	193
Tabela 11: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para o <i>envolvimento popular na Guerra da Independência</i> (N=41)	194
Tabela 12: Distribuição dos enunciados por tipos de características definidoras de <i>Herói</i> (o protagonista do filme) (N=41)	194
Tabela 13: Tipos de conteúdos semelhantes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: <i>Vida material</i> (N=41).....	202
Tabela 14: Tipo de conteúdos diferentes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: <i>Vida Material</i> (N=41).....	203
Tabela 15: Tipo de conteúdos semelhantes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: <i>Casamento Medieval</i> (N=41).....	203
Tabela 16: Tipo de conteúdos diferentes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: <i>Casamento Medieval</i> (N=41).....	204
Tabela 17: Tipo de conteúdos semelhantes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: <i>Armamento de cavaleiro</i> (N=41)	205
Tabela 18: Tipo de conteúdos diferentes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: <i>Armamento de cavaleiro</i> (N=41)	205
Tabela 19: Distribuição dos enunciados por categorias de avaliação dos alunos sobre narrativas históricas e Ficcionalis (N=123)	215
Tabela 20: Distribuição dos enunciados por tipos de fontes utilizadas pelo Historiador e Realizador (N=41)	218

Tabela 21: Distribuição dos enunciados por tipo de objectivos do trabalho do Historiador e do Realizador (N=41)	219
Tabela 22: Distribuição dos enunciados por tipo de justificação para o visionamento de filmes na aula de História (N=41).....	220

INTRODUÇÃO

- Desliga a televisão - disse o pai.
- Vai lá fora e vive a vida
Fui e à noite vim
Com uma abelha na orelha
Um rato no sapato
Cola na camisola
Giz no nariz
Gafanhotos nos bolsos rotos
(...)
- Não vás mais lá para fora – disse o pai.
- Liga a televisão.
(Soares, L., 1990)

O dilema familiar perante a televisão/vida ao ar livre apresentado no poema de Luísa Ducla Soares bem pode ser representativo das inquietações/desafios que os diversos *Media* provocam tanto ao nível da educação formal como informal.

Na sociedade actual, os suportes de difusão de conhecimento explodiram, os temas diversificaram-se e a quantidade de edições multiplicaram-se. A revolução técnica a que assistimos é, segundo Abrantes (1992: 8), “uma revolução epistemológica; é uma revolução nos modos de conhecer e nos modos de criar conhecimento”.

Os audiovisuais impuseram-se como meios de comunicação por excelência a todos os níveis do quotidiano. Longe vão os tempos de “O Nome da Rosa” em que o poder se escondia numa biblioteca encerrada no cimo de uma torre, a que poucos tinham acesso (Lauro António, 1998), ou, das discussões um tanto ou quanto “artificiais” entre o “valor” dos livros e o “valor” dos meios audiovisuais. Então que, dizer do sucesso editorial das obras de J. K. Rowling e do correspondente fenómeno cinematográfico?

As novas tecnologias não “mataram” os livros. Deram-lhes até um novo impulso. Por um lado, os computadores permitiram maiores facilidades na revisão do texto, reduziram o tempo da composição e montagem dos livros, melhorando o seu aspecto gráfico (ilustrações, formatos, variedade de tipo de letra, etc). Por outro lado, surgiram os CD-ROOM's e as páginas da Internet como meios de difusão de obras escritas. Não vieram substituir o livro, mas vieram preencher um espaço que os livros em papel não podem ocupar: a rapidez de acesso ao texto, a grande capacidade de armazenamento e a interactividade (Machado, 2002).

Contudo, a linguagem audiovisual associa a imagem, o som, o ritmo, as tonalidades e as vibrações que determinam uma aproximação e uma representação visual da realidade. O efeito de realidade associado à imediaticidade e difusão maciça dos *Media* socializa e universaliza, conferindo-lhes desta forma a sua principal força (Babin, 1993). Os *Media* apresentam produtos de fruição estética que nos envolvem, facilitando o que Brederode Santos (1991: 34) denomina de “uma aprendizagem social indirecta por via emocional”.

Desta forma, a internet, o cinema, a televisão, o CD, o CD-ROM, o DVD, o vídeo constituíram-se em formas privilegiadas de produção e transmissão de conhecimentos. Estes produtos são apresentadas de uma forma sedutora, imediata, intensa e rápida. No entanto, possibilitam um conhecimento fragmentado e difuso, levando Bartolomé (1999: 26) a definir a cultura audiovisual como a “cultura do mosaico”, em que cada peça só faz sentido no seu conjunto, afirmando que “frente ao espírito analítico do homem de Gutenberg o homem do audiovisual se mostra sintético e global”.

No seio dos audiovisuais, o cinema possui um estatuto de arte (sétima arte), mas é ao mesmo tempo um empreendimento industrial e comercial, envolvendo uma criação do espírito e um produto técnico. O filme é um produto de natureza industrial destinado a satisfazer uma necessidade de fruição estética em consciência e beleza (Faria, 2001).

O cinema passou a ser visto como um modelador de mentalidades, sentimentos e emoções de milhões de indivíduos, mas também como registo do imaginário e das acções dos homens nos vários quadrantes do planeta (Nóvoa, 1996).

Muitas produções cinematográficas têm abalado a opinião pública; são criadoras de mitos e de heróis; abrem novos caminhos para investigações policiais e recontam histórias sobre acontecimentos e personagens históricas. Evocam sentimentos fortes, reforçam identidades colectivas, valores sociais e orientações morais, alargando, desta forma, a polifonia de discursos.

Temos assistido a vários debates e polémicas sobre algumas produções cinematográficas, sobre a propaganda política e social por eles desenvolvida. A este respeito, O’ Connor (1987) conta que um documentário produzido por Pare Lorentz intitulado “The Plow” defendia que os problemas da grande Planície se deveram, em grande parte, ao desenvolvimento agrícola não planeado. O presidente Roosevelt ficou em êxtase quando assistiu à sua exibição especial na Casa Branca e a revista “Time” relatou que Roosevelt considerou enviar o filme para o Congresso em vez de uma mensagem

presidencial. Poderemos citar inúmeros exemplos mais recentes como caso de Braveheart produzido em Hollywood, a “Paixão de Cristo” ou o último documentário americano sobre a Guerra do Iraque de Moore.

A frequência de filmes e séries televisivas baseadas na História tem abalado a consciência histórica de todos quantos os vêem, recorrendo a múltiplos discursos temporais e conteúdaís, e tornaram-se fonte pública da realidade. Segundo Melo (2003a: 23) a fronteira entre factos e narrativas tornou-se mais ténue, logo menos fácil de ser identificada. “A distinção do ‘agora’ e do ‘antes’, do ‘próximo’ e do ‘longe’ perdeu relevância no processo da compreensão da realidade (s)”. Assim, torna-se necessário que os alunos adquiram competências de leitura e interpretação das múltiplas fontes de informação e comunicação da sociedade actual. Só através de estratégias e metodologias que promovam a discussão e o desenvolvimento do espírito crítico poderemos aspirar que os alunos se tornem educados historicamente. Tal como afirmou Fisher (1970), citado por Wineburg e Fournier (1994: 306):

“Se continuarmos a cometer o erro de conceptualizar os problemas dum mundo nuclear em termos pré-nucleares, não haverá mundo pós-nuclear. Se persistirmos no erro de aplicar os programas do passado aos problemas de hoje, poderão esgotar-se as possibilidades dum amanhã. Se continuarmos à procura dos objectivos ideológicos do Século XIX em pleno Século XX, esbatem-se as perspectivas dum Século XXI.”

As novas práticas pedagógicas no ensino da História terão de assentar no reconhecimento de que as fontes do conhecimento não são limitadas ao estudo académico da História na Escola, pois os alunos aprendem sobre o passado com os seus professores, família, organizações políticas e através dos *Media*. Sobre este assunto, Barton (2001b: 2) afirmou que “se ignorarmos estas influências, as nossas representações da História tornar-se-ão irrelevantes. Os alunos não irão preocupar-se com conhecimentos que só são importantes na escola, ou que estão desconexados com o que eles já aprenderam.”

Muitas investigações recentes no âmbito da educação histórica sugerem que muito do conhecimento histórico prévio dos alunos provem de informações veiculadas pelos *Media* (Seixas, 1997, 2002, Barton, 2003 e Melo, 2003a).

O ensino da História deverá reconhecer a legitimidade de diferentes ideias acerca do passado, os alunos deverão analisar diferentes representações históricas e ser ajudados a entender os propósitos desses relatos, bem como foram produzidos. Sobre esta problemática, Barton (2001b) considera essencial a formulação das seguintes perguntas:

De onde nos chegam as imagens e textos históricos? Como estão estruturados? Como podemos assegurar a sua fiabilidade? Para este autor, (op. cit.: 2), devemos enfatizar a relevância destas questões, assim como as capacidades necessárias de lhes dar resposta. Assim, poderemos ligar a História às ideias prévias dos alunos e simultaneamente expandir o seu conhecimento do passado, e a sua capacidade de examinar criticamente as fontes desse conhecimento. Teremos de deixar de lado, o ensino expositivo e orientado para a resposta única, em que, segundo Barca (2002:1-2), os alunos desenvolvem capacidades de “recepção passiva de ‘conhecimentos-prontos-a-esquecer’, tendendo a manifestar, em relação à História, a ideia de que ela é simplesmente uma acumulação de conhecimentos sobre o passado, sem exigência de critérios de validação de respostas mais ou menos fundamentadas.”Torna-se assim, premente na sociedade multicultural em que vivemos, desenvolver nos alunos um discurso histórico crítico, com base nas evidências e em argumentos (Seixas, 2002).

Este estudo enquadra-se na concepção construtivista do processo de ensino e aprendizagem da História, pretendendo indagar a função dos artefactos ficcionais na compreensão dos acontecimentos históricos no contexto da sala de aula.

Os alunos realizaram tarefas na sala de aula que consistiram basicamente na comparação de excertos do filme “ Braveheart - O Desafio do Guerreiro” e de um conjunto de documentos históricos escritos, com o objectivo de analisar e reflectir sobre o pensamento crítico construído pelos alunos ao comparar narrativas ficcionais e históricas. Desta forma, pretende-se contribuir para a construção de uma base empírica acerca da utilização de filmes e de documentos escritos no ensino da História.

Este trabalho de investigação encontra-se estruturado em cinco capítulos:

O capítulo I será dedicado à análise do binómio “Media - Educação”. Numa primeira secção proceder-se-á a um breve historial da forma como cada época relacionou o referido binómio, definindo-se também o conceito de literacia visual. Apresentam-se as principais abordagens teóricas e políticas educativas que apontam directrizes que deveriam ser contempladas na Educação. De seguida, apresentar-se-á genericamente a utilização educativa dos audiovisuais, definindo-se o conceito de audiovisual, o poder da imagem, a função educativa e a metodologia do uso de vídeo. Por fim, discutir-se-ão as contribuições

de algumas investigações realizadas em Portugal sobre a utilização de documentos audiovisuais no ensino e sobre o impacto dos *Media* na educação informal.

No capítulo II analisar-se-ão as relações entre o cinema, a História e a educação. Procederemos a uma breve introdução ao cinema, e as suas relações com a disciplina histórica, enquanto documento primário e secundário e as suas possíveis aplicações ao ensino.

No capítulo III discutir-se-ão algumas linhas de investigação sobre as ideias dos alunos em História. Numa primeira fase apresentar-se-ão os contributos para a educação histórica das duas principais linhas investigativas actuais, designadamente: os níveis de progressão do conhecimento histórico e a origem e tipologia das ideias dos alunos. Depois, serão abordados e analisados alguns estudos relevantes para este estudo acerca da aprendizagem através de imagens, de textos, as ideias dos alunos acerca de narrativa histórica e sobre a utilização da televisão e do cinema nas aulas de História.

No capítulo IV descrever-se-ão o desenho do estudo, o seu enquadramento metodológico; as perguntas de investigação; a definição e caracterização da amostra; os instrumentos; os procedimentos, e a construção e aplicação do sistema de categorias.

No capítulo V serão analisados e discutidos os dados empíricos segundo uma abordagem qualitativa, recorrendo sempre que pertinente a uma análise quantitativa simples. A análise será subdividida em quatro momentos/domínios, nomeadamente: a Compreensão; a Opinião e Explicação; a Avaliação de narrativas com suportes diferentes e a Imaginação histórica.

Nas reflexões finais apontar-se-ão algumas conclusões sobre as perguntas que nortearam esta investigação e as suas implicações para o ensino da História, apresentando-se também questões para futuras investigações.

I - OS MEDIA E OS AUDIOVISUAIS NO ENSINO

“Faço parte dessa cultura mediática (...) vibro com o “disco” e com o rock e deixo-me tomar pelas criações que utilizam os meios emocionais. Gosto de filmes de *suspense* e aborreço-me com os documentários que, na TV ou na rádio, reproduzem o estilo literário.”

(J. Girard, jovem canadiana, participante no Project LAC)

1.1 - Os Media e o ensino

Os diversos *Media* invadem as nossas vidas e fazem parte integrante delas. Constituíram-se como veículos de informação, de entretenimento, de conhecimento e polarizam quotidianamente grande parte dos nossos temas de conversa. Os alunos sistematicamente “trazem” para a sala de aula temas e reflexões sobre conteúdos veiculados pelos *Media*, sobre notícias apresentadas no telejornal, e muito recentemente a questão do Iraque e os casos de pedofilia; sobre algumas personagens e enredo de determinadas telenovelas brasileiras.

Os alunos questionam-nos, frequentemente, sobre a veracidade dos factos apresentados pelos *Media*, pedem-nos e exprimem as suas opiniões, comentam a sua estética, solicitando referências e contextos. Contudo, a “necessidade” de cumprir os programas e as planificações limitam o tempo e a atenção dos professores a estas questões. Acresce, ainda o facto, de que as práticas escolares estão ainda enraizadas numa cultura livresca, dos manuais escolares e das fontes escritas, afastando-se, assim, da realidade e dos interesses de muitos alunos.

Certo é que os alunos são confrontados diariamente com uma enorme panóplia de fontes de informação, novas tecnologias e os meios de comunicação de massas que exercem fascínio e os cativam. *Media* que possuem recursos técnicos e linguagens muito elaboradas, linguagem esta que segundo Babin (1993:34) está “mergulhada na natureza das coisas; ruído do vento, som da voz, imagem das árvores e das pessoas”, entrando pela via da emoção e do prazer.

Conscientes dos vários “poderes” dos *Media*, investigadores da área da educação, dos meios de comunicação de massas, sociólogos, políticos e organizações internacionais (UNESCO, 1977; 1982 e 1983) têm debatido e estudado nas últimas décadas estas

questões. Para Oliveira (1997:18) “a forma como cada época relacionou o binómio “educação e *media*”, prende-se com a tecnologia e a linguagem em uso, e reflecte o entendimento e a avaliação que investigadores, educadores e políticos dela fazem”.

De 1930 até 1960, a educação abordou os *Media* para fazer o contraponto ao conformismo e à passividade e, para proteger os alunos dos valores fúteis exaltados pelos textos mediáticos.

Na década de 60, a educação para os *Media* traduziu-se numa perspectiva selectiva, ou seja, ensinar a discriminar o que tem valor daquilo que não tem, do ponto de vista estético e moral.

Nos anos 70, assistiu-se à integração das tecnologias mediáticas na educação, num papel de secundarização do professor, procurando uma eficácia comunicativa diferentemente da reflexão sobre a função social e cultural dos vários *Media*, e da necessidade da codificação e decodificação das novas linguagens. Neste período surgiram também linhas de investigação que se debruçaram sobre a própria estrutura da mensagem. O primeiro alvo da decodificação e análise foi a publicidade, depois o cinema e, finalmente, a televisão. As orientações de análise semiótica-ideológica reforçaram e ampliaram as preocupações relativas à necessidade de uma alfabetização audiovisual. Esta abordagem contou com contributos de importantes teóricos, tais como Barthes, Metz e Eco.

Os trabalhos de Barthes (1973) conferiram dois contributos fundamentais à educação audiovisual. Em primeiro lugar, ajudou a estabelecer o seu primeiro princípio, o da não transparência, assim como o seu conceito capital, o da representação. Os *Media* ocupam-se de representações, não da realidade, e os seus significados não se podem separar da forma como se expressam. Sobre este assunto, Masterman (1988:16), escreve o seguinte: “falo do princípio da *não-transparência*. Isto significa que os media são mais do que simples «janelas sobre o mundo» ou «espelhos» que reflectem a realidade exterior, mas são, antes, produzidos de maneira activa. Por outras palavras, fazem parte de um processo de construção ou de representação da realidade e não unicamente o veículo ou reflexo daquela”. Em segundo lugar, Barthes realizou uma comparação entre objectos culturais de origem e forma diferentes, anulando a questão do valor cultural de uma mensagem e reconhecendo a importância tanto da publicidade como da literatura. A semiótica e a ideologia desenvolveram-se na mesma direcção: a naturalidade da imagem e a tendência dos audiovisuais ao fazerem passar, por naturais, imagens codificadas e

elaboradas, confirmaram o poder ideológico dos *Media* e levantaram novas questões sobre a produção, circulação e consumo das imagens e representações mediáticas.

Na década de 80, os professores começaram a integrar no seu ensino as preocupações intelectuais anteriormente apresentadas, permitindo-lhes uma apreensão mais coerente do papel e da função dos *Media* e da forma de os ensinar. Valorizaram-se os contributos da semiótica, das teorias ideológicas, dos contextos sociais da produção e do consumo dos *Media*.

Nos anos 90, atribuiu-se importância às significações essenciais codificadas no texto, assim como às condições da sua produção e circulação. Considerou-se que os alunos deveriam possuir competências no domínio dos *Media* que lhes permitissem uma explicação mais completa do texto e do contexto da sua produção, independentemente da interpretação e adesão que viessem a ter. Os pólos de interesse diversificaram-se passando pela alfabetização visual, a mensagem, o receptor e o seu contexto, bem como a estrutura de funcionamento dos *Media*.

Hoje em dia, assistimos a profundas transformações na forma como se transmite e adquire o conhecimento, sendo premente desenvolver novas competências. De acordo com Damásio (2000), tradicionalmente as competências básicas da nossa literacia cumpriam três funções fundamentais: asseguravam a existência de um conjunto de informações e crenças socialmente partilhadas; asseguravam que cada indivíduo socialmente integrado possuía um conjunto de competências de base ao nível da comunicação escrita e oral e, funcionavam como medida de hierarquização dos sujeitos em função do grau de competência desenvolvido. A esta dimensão de “competência”, devemos hoje acrescentar os diferentes elementos de uma esfera da literacia mediática, e tentar desenvolver novos instrumentos de criação dessas competências e de relação com esse ambiente e com o “novo” tipo de conhecimento e representações que ele encerra. Este investigador (op. cit., 2000:19) indica quatro princípios centrais do conceito de literacia mediática, a saber:

- A literacia mediática é um continuum e não uma categoria (...). Ela deve ser entendida como um processo que se pode dividir em diversos patamares evolutivos;
- A literacia mediática pode ser avaliada (...);
- A literacia mediática pode ser desenvolvida - podemos sempre melhorar o nosso nível de literacia através da aquisição progressiva de maiores capacidades de manuseamento da informação e das expressões informativas a que somos expostos (...);

- A literacia mediática é multi-dimensional - há três dimensões presentes num conteúdo informativo passíveis de afectar o nível de literacia mediática: uma dimensão moral, uma dimensão estética e uma dimensão cognitiva. Nenhuma delas é significativamente mais importante do que as outras, embora seja de considerar o facto de que a dimensão cognitiva parece possuir um maior grau de operacionalidade quando considerada pelos sujeitos.

O mesmo autor propõe, em jeito de síntese, uma pirâmide constitutiva do conceito de literacia mediática (Ver Figura 1).

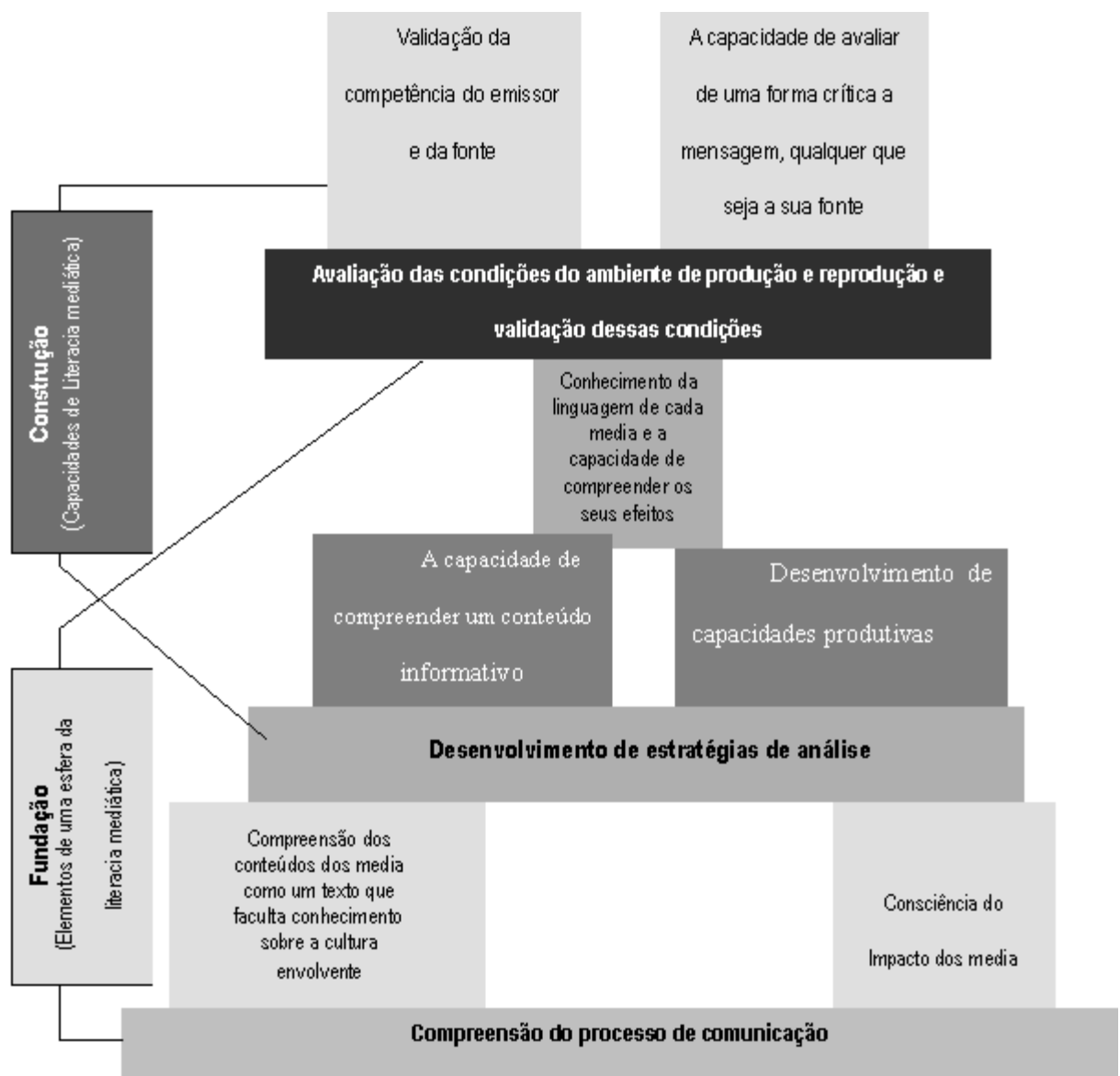


Figura 1: Literacia Mediática (Damásio, 2000:22)

Actualmente, todas as abordagens teóricas e políticas educacionais apontam directrizes significativas relativamente aos *Media* que deveriam ser contempladas na educação.

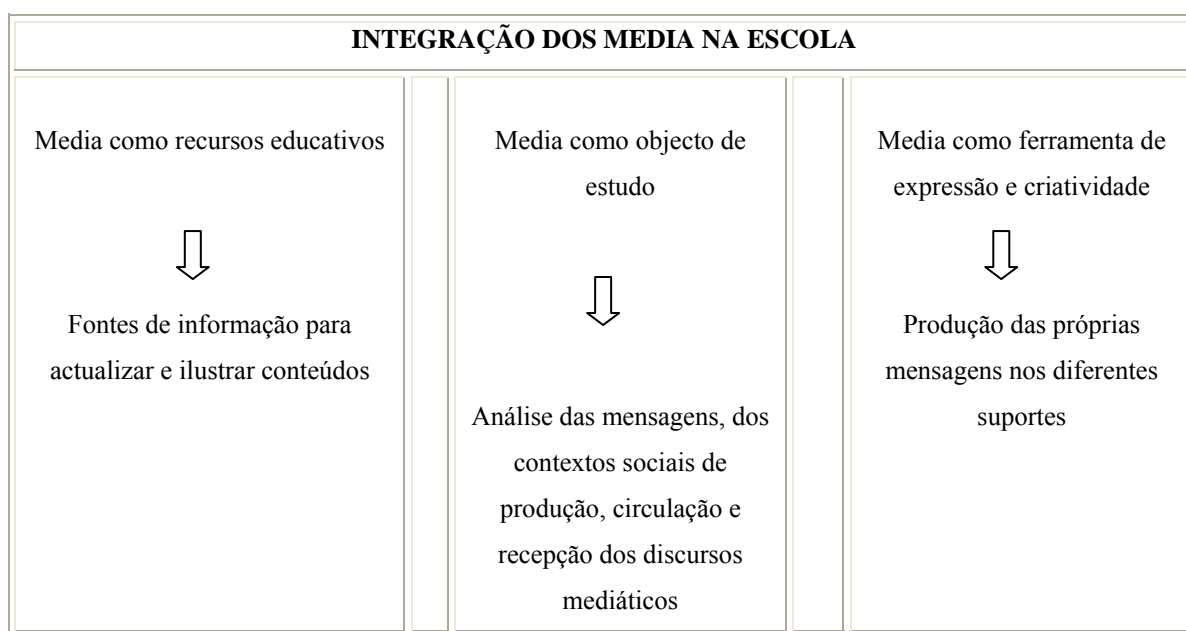
Abrantes (1992) enuncia cinco razões para a integração dos *Media* e dos audiovisuais nas escola: razões que radicam na História e nos modos de conhecer, salientando que os professores não podem ignorar a História e que cada época tem modos de conhecer específicos; razões que radicam na profissão de professor, visto que os *Media* e os audiovisuais são utensílios ajustados aos modos de conhecer dos dias de hoje, sendo também um potencial elemento positivo na construção da identidade para a profissão de professor e na construção de uma cultura identificada com a escola; razões que radicam nos alunos, como o próprio autor afirma (op. cit.: 25), “a escola não pode dividir ao meio os seus alunos, ignorando a experiência indirecta que os media e as condições de vida actual lhes fizeram viver, para o bem ou para o mal ou ... para o bem e para o mal”; razões que radicam nos próprios *Media*, porque a escola não pode ignorar o novo ambiente, esta nova ecologia de fruição e de produção de cultura; e finalmente razões que radicam no novo currículo, a educação para o desempenho em sociedades abertas exige a introdução de novos curricula ligados ao universo cultural e tecnológico.

Moderno (1998) defende que as tecnologias da comunicação têm um lugar na escola e que esse lugar é o resultado de três exigências principais. Em primeiro lugar, uma “exigência demográfica” uma vez que a actual explosão escolar assenta principalmente num aumento da necessidade de ensino, competindo à escola utilizar os meios mais competentes para que o acesso aos conhecimentos se torne viável a todos. Em segundo lugar, uma “exigência cultural” dado que o aparecimento da chamada escola paralela, a aceleração do processo ensino-aprendizagem, o pôr em questão permanente das verdades, a multiplicação das informações e a mobilidade das situações, contrastando com a rigidez da escola, exigem que os *Media* reintroduzam nas escolas o dinamismo cultural e a constante presença do mundo exterior. Em terceiro lugar, uma “exigência tecnológica” dado que a escola actual não pode continuar arraigada a um ensino “artesanal”, num mundo onde a técnica se impôs. A escola deve estudar as condições, os modos de acção e as funções das mensagens audiovisuais.

Pinto (2000) apresenta cinco argumentos, designadamente: a análise crítica das práticas sociais e culturais relacionadas com os *Media*; a alfabetização mediática (“Declaração da Unesco sobre Educação para os Media”, de 1982); a compreensão do carácter organizacional e industrial e dos aspectos relacionados com a propriedade e o controlo do sistema; as práticas coerentes e reflectidas de produção de meios de comunicação e os contextos histórico, político, económico e sociocultural do seu estabelecimento e desenvolvimento.

Buckingham (2001) considera os seguintes aspectos-chaves da educação para os *Media*: as instituições mediáticas; os géneros e as categorias; as tecnologias dos Media; a linguagem; as audiências e as representações mediáticas.

O Ministério da Educação, através do Instituto de Inovação Educacional, apresentou as seguintes finalidades da Educação para os *Media*: prover a formação de “leitores” activos, que analisem os textos mediáticos e compreendam os processos da sua produção e recepção; preparar exploradores autónomos, que procurem e seleccionem a informação pertinente, avaliem criticamente as fontes, e reflectam sobre a informação recolhida e contribuir para a formação de produtores de mensagens em diversos suportes. O Instituto de Inovação Educacional apresenta um quadro síntese sobre a integração dos *Media* na escola (Ver Quadro 1).



Quadro 1: Integração dos *Media* na Escola (Instituto da Inovação Educacional, 2000)

O Instituto de Inovação Educacional alerta para a importância de todas as dimensões apresentadas no quadro, uma vez que se tratam de actividades complementares. Contudo, salienta que a dimensão dos *Media* “como objecto de estudo” tem sido a menos desenvolvida e sem a qual não acontece Educação para os *Media*. A análise da mensagem, dos contextos de produção, circulação e recepção dos discursos mediáticos constitui precisamente o objecto deste nosso estudo - análise de excertos de um filme.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico bem como da avaliação das aprendizagens e do processo e desenvolvimento do currículo nacional, estipula no capítulo I, artigo 3.º (Princípios Orientadores), alínea h, “a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. No capítulo II (Organização e Gestão do Currículo Nacional), artigo 6.º, ponto 2, afirma que a Educação para os *Media* “constitui formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio”. Estabelece, também, nas componentes do currículo, relativamente às áreas curriculares não disciplinares a inclusão de uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e a constar explicitamente no *Projecto Curricular de Turma*. Esta posição é defendida também por Paulo Abrantes (2001: 54):

“A utilização das tecnologias da informação e da comunicação integra também o currículo em todos os ciclos, assumindo igualmente uma natureza transversal. Sem prejuízo desta perspectiva, as áreas de estudo acompanhado e de projecto serão espaços privilegiados para o desenvolvimento do trabalho com estas tecnologias, orientando simultaneamente para a formação básica dos alunos e para o apoio a todas as áreas e disciplinas do currículo, em cujas competências deve ter expressão”.

1.2 - A utilização educativa dos audiovisuais

Os documentos audiovisuais utilizam-se cada vez mais nas salas de aulas, porque vivemos numa sociedade tecnológica e do audiovisual (Ferrés, 1994 e Bartolomé, 1999). Mas, a tecnologia educativa não realiza milagres nem pode resolver todos os problemas que o ensino actual enfrenta, como bem refere Bartolomé (1999: 9):

“- Que utilizas? Windows, Macintosh, Word, Excel, ...?”

E a boa resposta é:

- Utilizo a cabeça.”

A adequada utilização dos documentos audiovisuais nas salas de aula exige uma mudança nas estruturas pedagógicas não acarretando, no entanto, a “anulação” de outro tipo de experiências e a utilização de outros recursos.

Os critérios para a utilização de qualquer documento audiovisual devem ter em linha de conta a adequação do recurso aos objectivos que se pretendem atingir; a validade desses mesmos objectivos; a eficácia; o aproveitamento das possibilidades específicas do meio; o nível de qualidade técnica e expressiva; a adequação didáctica ao tema leccionado e as circunstâncias do contexto escolar em que se pensa utilizar (Ferrés, 1994 e Bartolomé, 1999).

O **termo audiovisual** tem sido utilizado com várias acepções e algumas ambiguidades, tais como, o documento e o seu suporte. É confundido muitas vezes com a expressão audio-visual, que integra todos os meios de comunicação que recorrem ao som e/ou à imagem. Cazeneuve (1976: 31) refere-se à ambiguidade do conceito, e que, rigorosamente deveria falar-se de “técnicas auditivas, visuais e audiovisuais”, e define o termo audiovisual como sendo “uma denominação técnica. Põe a tónica sobre o material utilizado e, portanto, sobre o produto obtido. Mas, em resumo, o que conta é o meio, mais do que a mensagem”.

Lopes (1998) utiliza o termo audiovisual em sentido lato como uma denominação técnica concebida em função de um produto obtido por um determinado meio de comunicação de massa, utiliza-a ainda em sentido estrito, para designar aqueles meios que permitem a transmissão de som e imagem, componentes essenciais no processo audiovisual. Incluem-se nas formas sonoras: o diálogo, a música, o som ambiente e os

ruídos. Nas imagens, que podem ser fixas e em movimento: as imagens figurativas e as imagens não-figurativas.

Segundo Carvalho (1993:114), baseando-se nos estudos de La Borderie, “a expressão documento audiovisual integra todos os documentos que sincronizam o som e a imagem”. Constituem meios audiovisuais a televisão, o cinema, o vídeo, o diaporama, video-interactivo, o CD-interactivo e os sistemas informáticos hipermedia (Carvalho, 1993; Lopes, 1998).

Apesar das discussões acerca da ambiguidade do termo, certo é que a imagem se utiliza cada vez mais como recurso pedagógico nas aulas, bastando observar os manuais escolares, cada vez mais ilustrados, sendo estas um dos factor de sucesso ou de fracasso na disputa de mercado entre as várias editoras.

Perante a multiplicidade de imagens, Abrantes (1999) defende a necessidade de uma ecologia da imagem que previna, que balize, que oriente, que sustente pensamentos, modos de estar e de ser que partam da imagem e que confluam na imagem. A ecologia da imagem precisa da escola, como esta precisa da Língua Portuguesa, da prevenção rodoviária ou da Matemática. Aponta seis eixos de possível orientação de como a escola deve ocupar-se da imagem, nomeadamente: a compreensão do contexto da sua fabricação, pelo entendimento da sua génese, da sua história e das suas estórias; a relação da imagem com quem vê implica uma forte atenção à representação, aos modos de representar a realidade; são múltiplos os olhares que se forjam na relação de quem vê com o que é visto; a imagem provoca no olhar humano transformações radicais por causa dos dispositivos técnicos que as fabricam; os efeitos de transformação crítica que estes têm com os modos de ver; agir sobre imagens é uma tarefa importante para os tempos de hoje e finalmente a cultura visual pode ser um dado positivo que marcou e marcará fortemente os tempos actuais.

De acordo com esta perspectiva, Isabel Calado (1994: 17 - 18) afirma o seguinte:

“Hoje - na imprensa, na televisão, na banda desenhada, nos registos videográficos, na colecção de fotografias, de diapositivos ou de discos compactos que vamos acumulando, por vezes catalogando – dispomos todos de uma quantidade de imagens que passou a ser avassaladora, demasiada talvez. E que consumimos. Nesta nova etapa, não se trata já de multiplicar. Do que precisamos é de passar a entender essas muitas imagens, usando-as de acordo com as nossas intenções.”

Esta autora apresenta as principais directrizes para se proceder a uma promoção qualitativa das imagens no seio do sistema educativo (op. cit.: 120-125) que passaremos a enunciar um breve resumo.

A autora reconhece que existe um domínio de competências específicas associado à utilização da linguagem visual. Conhecê-lo é contribuir para o sucesso da comunicação pedagógica, do sistema de ensino e do aluno. Este último verá aumentadas as suas capacidades de descodificação de variados sistemas simbólicos, ou seja, o seu alfabetismo geral. A melhor forma de promover a alfabetização visual é construir imagens, ou seja, manipular as técnicas visuais.

Para a investigadora, a imagem pedagógica tal como a publicitária tem como objectivo implicar o destinatário: incitar e persuadir é muitas vezes o objectivo dos professores ao usarem imagens nas suas aulas. Concomitante à motivação está a mobilização da afectividade do aluno. As funções poética e expressiva da linguagem visual ajudariam a levar a cabo essa mobilização. Também uma grande maioria de docentes usa as imagens com uma função documental e redundante: elas destinam-se a informar. Compete, assim, ao professor fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens e descobrir os seus códigos. Fazer do aluno um indivíduo civicamente responsável é torná-lo capaz de analisar, escolher, decidir e intervir, valorizando, assim, outros sistemas de comunicação para além do verbal.

A adesão ao movimento de formalização da linguagem visual (aquele que conduz a imagem pelo caminho dos signos puros, fixando sentidos) significa a procura de boas formas, aquelas que favoreçam a previsão dos percursos do olhar. Por outro lado, não se pode esquecer o grau de liberdade da linguagem visual que é sempre maior do que o das linguagens onde predominam os códigos digitais. A divergência, o pluralismo e o sonho nunca poderão ser erradicados da imagem, podendo ajudar a desenvolver no aluno não só o sentido do grupo, da tolerância e do modo de percepção. À imagem deve ainda associar-se a educação estética e, através desta, a educação dos valores.

A imagem pode também ser utilizada como veículo de desenvolvimento das formas de expressão verbal, já que ela é, muitas vezes na sala de aula, indutora de verbalizações. A interpretação dos dois sistemas - visual e linguístico - contribui, entre outras coisas, para desenvolver o domínio de regras de transformação que permitem ao aluno traduzir a mesma mensagem através desses dois sistemas diferentes de codificação. Ao usarem a imagem (e os media em geral) os professores devem ter em conta as questões de

percepção, questões de comunicação e questões de aprendizagem, consciencializando que a imagem é tão exigente como qualquer outro sistema de representação.

As imagens e os *Media* em geral transportam para a escola novas dificuldades e novos desafios, como afirma Isabel Calado (1994: 19-20):

“Agarrar a imagem não é fácil. Multifacetada e polivalente – concreta e abstracta, icónica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrollável –, ela escapa-se às visões analíticas, às grelhas quantificadoras, à matematização”.

Dentro da enorme variedade de documentos audiovisuais passaremos a centrarmos no **vídeo/leitor de DVD**, uma vez que são estes documentos audiovisuais o objecto da nosso estudo.

Joan Ferrés (1994) considera que o vídeo pode converter-se num bom aliado do professor, podendo libertá-lo das tarefas mais repetitivas, como a transmissão de conhecimentos, reservando-se para ele as tarefas “mais especificamente humanas”, tais como: motivar condutas, orientar o trabalho dos alunos, resolver dúvidas e atender os alunos segundo o nível de aprendizagem. Mas, segundo este investigador, a utilização do vídeo exige que os professores adquiram uma formação específica nesta área. Propõe seis funções do vídeo no ensino, alertando para o carácter provisório desta tentativa de sistematização:

A primeira função é denominada de informativa (“Vídeo documento”). A utilização do vídeo permite a selecção de informações atendendo às necessidades concretas do grupo. As possibilidades informativas do vídeo potencializam-se pela sua versatilidade, coloca-se em realce o visionado, a cadência, congelamento da imagem, a procura de momentos, etc, permitindo uma enorme interactividade entre o emissor o receptor.

O vídeo pode ser utilizado para motivar (“Vídeo animação”). Fala-se em função motivadora quando o interesse do acto comunicativo se centra no destinatário, procurando afectar de alguma maneira a sua vontade para incrementar as possibilidades de um determinado tipo de resposta. Neste caso, o vídeo pode desempenhar um papel importante atendendo à sua capacidade como qualquer outro documento audiovisual para suscitar emoções e sensações. A animação consiste em actuar sobre um determinado grupo, previamente delimitado, com o objectivo de sensibilizá-lo em torno de um tema.

O vídeo pode ter uma função expressiva (“Criatividade e vídeo-arte”). Fala-se de função expressiva quando no acto comunicativo o interesse primordial se centra no

emissor, que expressa na mensagem as suas próprias emoções. A função expressiva faz referência a qualquer manifestação da própria interioridade. O vídeo-arte apela a uma procura formal, a um trabalho sobre o significante e a materialidade do discurso visual e sonoro. Os professores de artes podem encontrar nesta função didáctica do vídeo uma boa possibilidade de fomentar a criatividade dos alunos.

A função avaliativa do vídeo refere-se ao acto de comunicação em o que importa fundamentalmente é a valorização de condutas, atitudes ou destrezas dos sujeitos filmados (“O vídeo-espelho”). O vídeo permite tomar consciência de si mesmo, da sua imagem, do tom de voz, da qualidade e quantidade dos seus gestos, das suas atitudes, da sua postura, da maneira de actuar e de ser e do nível de expressão oral.

Pela sua configuração tecnológica o vídeo presta-se a ser um instrumento especialmente indicado para realizar trabalhos de investigação - função investigativa. Permite uma maior aproximação ao sujeito em estudo, facilita a recolha de dados e a consequente análise dos mesmos. Em todo o caso, a investigação através do uso do vídeo só pode ser considerado um complemento da observação directa.

Fala-se em função lúdica quando no acto comunicativo o interesse se centra basicamente no jogo e no entretenimento (“O vídeo como jogo”). Pela sua configuração como meio expressivo, o vídeo presta-se à produção do prazer estético, gerando experiências totalizantes que sintetizam o inteligível e o sensível, o racional e o emotivo.

A função metalinguística acontece quando no acto comunicativo o interesse se centra no código. Quando se utiliza um código para fazer um discurso sobre o próprio código, ou seja, quando se utiliza a imagem em movimento para fazer um discurso sobre a linguagem audiovisual, de modo a facilitar a aprendizagem desta forma de expressão.

Ferrés (1994) refere que a taxinomia das funções didácticas do vídeo anteriormente apresentada tem apenas valor operativo uma vez que, na prática existe uma interacção de funções, por vezes com predomínio de algumas delas em cada situação didáctica concreta.

Finalmente, Ferrés (1994: 193) alerta, assim como British Film Institute (2000) que:

“Levar a sério a incorporação do vídeo no ensino exige a elaboração de um projecto de integração, um projecto pedagógico coerente que faça frente a todas as dimensões que tem de se atender no momento de incorporar uma nova tecnologia no processo ensino-aprendizagem.”

No entanto, as estratégias e as metodologias adequadas à utilização de qualquer documento audiovisual na sala de aula são variadas e as possibilidades de exploração inúmeras e só limitadas pela imaginação e criatividade do professor (Abrantes, 1992; Carvalho, 1993; Pinto e Santos, 1996; Ferrés, 1994 e Bartolomé, 1999). Existe um conjunto largo de obras dedicado a este assunto que estabelecem princípios basilares para rentabilizar este recurso.

Quando se utiliza um vídeo na sala de aula todas as etapas devem ser pensadas e estruturadas previamente à sua utilização. Deverá iniciar-se o processo com a selecção de um documento, devendo este, por um lado, estar de acordo com o conteúdo a leccionar, os objectivos curriculares, o nível etário e cognitivo dos alunos e, por outro lado, deverá atender à estrutura; às imagens, ao comentário, ao ritmo e duração do documento (Carvalho, 1993; Ferrés, 1994 e Bartolomé, 1999). As possibilidades técnicas e organizativas não deverão ser descuradas, ou seja, ter-se-á que fazer corresponder a duração do filme com a da aula; ter em conta a adequação da sala de aula, o tamanho do aparelho de TV, a luminosidade, etc. Os factores técnicos e organizativos constituem factores essenciais para o sucesso ou insucesso das actividades propostas, mas são muitas vezes negligenciadas pelos professores (Napolitano, 2003).

Segue-se a denominada “preparação prévia” em que tudo deverá ser previsto e planeado pelo professor, designadamente: as competências a desenvolver, os objectivos a alcançar, a sequência e a articulação da aula, as questões a serem feitas, o momento em que se vai inserir o documento, as actividades a realizar e materiais de apoio (Carvalho, 1993; Ferrés, 1994)).

As actividades na aula poderão ser de três tipos: as actividades que precedem a visualização do documento, as actividades que acompanham a visualização e as actividades de compreensão e de exploração que são posteriores à visualização do documento (Carvalho, 1993: 116).

De seguida, apresenta-se um breve resumo das propostas da autora. Ao introduzir o documento o professor deverá situar os alunos no contexto educativo e criar expectativa sobre o que vai ser apresentado. Os alunos deverão estar conscientes de que o documento está integrado numa “planificação racional da aprendizagem”. O segundo tipo de actividades compreenderá actividades durante a fase de visualização. Alguns autores consideram que durante a visualização do documento não se deverá realizar nenhuma actividade, porque deste modo, os alunos descurarão a mensagem visual, provocando uma

ruptura com o impacto emotivo do documento. O terceiro tipo de actividades são as denominadas actividades de compreensão e de exploração. O professor deverá após a visualização permitir uma reflexão crítica individual ou em grupo. Esta troca de opiniões poderá ajudar a reconstruir o verdadeiro sentido do documento com o objectivo de testar basicamente a recepção da mensagem. Passa-se, então, à fase de exploração propriamente dita. Na fase de exploração, geralmente, proceder-se-á a uma segunda visualização para uma observação detalhada, activa e com numerosas paragens. Os alunos discutirão ideias, escreverão textos e investigarão o assunto. Poder-se-ão realizar inúmeras actividades: debates, trabalho em grupo, pequenas dramatizações, fichas de trabalho, consulta de outros documentos sobre o assunto, elaboração de dossiers, ... Finalmente, deverá ser feita uma síntese.

1.3 - Alguns estudos

Nesta secção abordaremos alguns estudos realizados em Portugal sobre a utilização de documentos audiovisuais no ensino e sobre o impacto dos media na educação informal. Esta opção prendeu-se com os seguintes aspectos: melhor enquadramento e contextualização da realidade portuguesa, e porque esses estudos tiveram em linha de conta a pesquisa internacional sobre a temática, designadamente a norte-americana, inglesa e a francesa.

Isabel Calado (1994) realizou um estudo de carácter descritivo e exploratório de forma a obter alguma informação sobre o que se passava em Portugal quanto à utilização das imagens em situações educativas. O universo populacional deste estudo foi o dos professores do ensino secundário oficial da zona urbana de Coimbra, representados numa amostra de 358 sujeitos. O instrumento utilizado foi um questionário de pergunta fechada que continha quatro questões: Que imagens materiais e fixas são mais usadas na sala de aula? Em que contextos lectivos surge o recurso à linguagem visual? Quais as funções ou objectivos de comunicação que a imagem serve mais frequentemente? E, quais os aspectos positivos e negativos que o professor reconhece na imagem pedagógica e quais pesam mais no juízo que faz sobre a sua utilização?

Para a análise dos dados procedeu a uma tipologia das imagens: modelos tridimensionais, fotografias, diapositivos, desenhos não geométricos e imagens gráficas.

Tomou em consideração doze funções da comunicação: expressiva, persuasiva, poética, decorativa, representativa, organizadora, interpretativa, transformadora, memorizadora, de complemento, dialéctica e substituta. Os resultados obtidos foram os seguintes:

As imagens menos referidas são os modelos tridimensionais e as mais utilizadas os gráficos. Pareceu que os professores se sentem mais à vontade com este tipo de imagem, com pouca formação para os *Media*, de formação audiovisual ou simplesmente de formação visual, não viram estimulada a sua capacidade de manipulação da imagem figurativa.

Os contextos de ensino-aprendizagem que mais usaram as imagens foram na apresentação de novos assuntos, nas aulas expositivo-interrogativas e na síntese de assuntos já leccionados. Os contextos menos referidos foram na revisão de conteúdos programáticos e na avaliação de conhecimentos. A interpretação plausível para estes resultados é que o método de ensino-aprendizagem adoptado foi, frequentemente, o da exposição-interrogação, que o peso da metodologia expositiva continua a ser forte no sistema de ensino e nos níveis de escolaridade considerados.

As funções mais associadas à utilização das imagens foram a da motivação e a interpretativa. A elevada percentagem de ocorrências na função de motivação levou a investigadora (op. cit.: 110) a afirmar que “a imagem permanece num lugar lateral relativamente ao trabalho desenvolvido na aula - que eles não foram ainda integrados numa pedagogia verdadeiramente activa”. A forte incidência da função interpretativa levou-a a concluir que a imagem serviu para clarificar e tornar acessíveis ideias e conceitos abstractos e complexos. As funções documentar a informação (função representacional), recodificá-la, tornando-a mais concreta e insistente (função transformadora) e persistente (função memorizante) também foram referidas muitas vezes. A função poética (para trabalhar a emotividade) e a função dialéctica (para suscitar o desenvolvimento do espírito crítico) tiveram poucas ocorrências.

Os professores encontraram mais aspectos positivos no uso da imagem do que aspectos negativos. As vantagens mais referidas foram: a linguagem visual ajuda os alunos na compreensão da informação (74,7%) e promove uma maior participação na aula (70,5). Alguns professores (40,4%) reconheceram à imagem o poder de inovar. Relativamente às desvantagens, estas estavam relacionadas na sua maioria com factores de ordem contextual, remetendo as causas do insucesso para o sistema: mau estado dos equipamentos necessários ao uso da imagem, a estrutura física da sala de aula, a baixa

remuneração dos professores que torna inviáveis certas estratégias de ensino-aprendizagem associadas à linguagem visual, a estrutura curricular dos cursos, nomeadamente à compartimentação horária que ela impõe e que, por vezes, não é compatível com um discurso pedagógico não verbal. Outros aspectos referidos foram a agitação dos alunos e as dificuldades de manipulação dos aparelhos necessários à utilização das imagens.

Isabel Oliveira (1997) efectuou um estudo com o objectivo de caracterizar as tendências dominantes reveladas nos projectos escolares, inscritos na *Semana dos Media na Escola* no âmbito das actividades, contextos educativos, recursos humanos e materiais envolvidos. Também pretendeu conhecer as motivações, as dificuldades e os efeitos esperados pelos responsáveis de projectos e situar a Educação para os *Media* em Portugal a partir de um referencial concreto de acção pedagógico-didáctico. A amostra do estudo foi constituída pelo universo das escolas com projectos inscritos num total de 238 projectos, distribuídos por cinco Direcções Regionais de Educação e os professores neles envolvidos. Os dados empíricos da investigação foram provenientes de duas fichas: a “Ficha de Inscrição” e a “Ficha de Especificação”.

A investigadora concluiu que as actividades mais frequentemente referidas foram as de *animação* ou de visibilidade pública do projecto assim como a actividade de *produção* do jornal escolar. As actividades de utilização pedagógica dos *Media* foram pouco explicitadas pelos docentes, associando nomeadamente a “selecção e recorte de informação”, “recolha e tratamento da informação”, “tratamento de notícias de vários jornais”, “análise de informação e publicidade televisiva”, “elaboração de dossiers temáticos”, “utilização de audiovisuais nas aulas de língua estrangeira”, “legendagem de imagens” e “titulagem”.

Verificou também que o *Media* cuja utilização foi mais referida no 1º ciclo foi o jornal, excepto em Lisboa, onde o vídeo apareceu em primeiro lugar. Nos restantes ciclos o vídeo foi o *Media* mais utilizado, excepto na região centro em que foi suplantado pela rádio.

Apesar de aparecerem poucas referências a actividades de organização de informação, a investigadora (op. cit.: 33) considerou que “a associação dos media à perspectiva investigativa e à percepção estruturante do saber ressalta, na referência feita pelos docentes, à construção de instrumentos de recolha e de análise de dados, no meio envolvente, ou na informação veiculada pelos media sobre determinado assunto”.

Os contextos educativos em que ocorreram as actividades no primeiro ciclo desenvolveram-se privilegiadamente no âmbito da Área-Escola. Nos 2.º e 3.º ciclos assistiu-se à valorização de três contextos educativos: o Disciplinar, o da Área-Escola e o dos Clubes. As disciplinas mais referidas abrangem as Línguas, as Expressões e a História. As Ciências da Natureza e a Matemática são as menos referidas. No ensino Secundário são as Línguas, Jornalismo, Filosofia, Comunicação e Difusão e Técnicas de Informação, estendendo-se por vezes à Geografia, História, Biologia e Saúde. Quanto aos clubes mais referidos foram de pendor tecnológico, das expressões e actividades ligadas à natureza.

Os espaços envolvidos nos projectos das escolas do 1.º ciclo foram a sala de aula, bem como os espaços de circulação e de convívio. Nos restantes ciclos, os espaços que apareceram em primeiro lugar foram: os espaços de circulação e de convívio; os espaços com equipamentos específicos; as salas de aula e por fim, os espaços de livre acesso à documentação ou equipamentos audiovisuais e informáticos.

Os materiais de cultura mais utilizados foram jornais, vídeos e programas de TV gravados. A autora concluiu que de uma maneira geral os *Media* foram integrados nas actividades educativas como elementos exteriores, ou pouco comuns, à cultura escolar e como factor de aproximação aos interesses dos alunos.

No vídeo foi valorizado a produção de mensagens em detrimento da sua utilização, o que para a autora (op. cit.: 46) pode significar:

“(…) pouca preocupação com a análise de forma e conteúdo das mensagens consumidas - e uma produção que tenta imitar os modelos sem se associar ao desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade reflexiva dos alunos. Pode, pelo contrário, significar que os alunos são autónomos na sua capacidade de selecção e análise de informação, que dominam algumas técnicas de descodificação e codificação de mensagens que lhes permite ser produtores das próprias mensagens.”

Oliveira (op. cit.) apontou também a insegurança da maioria dos professores com a linguagem e a tecnologia como uma das razões para que o jornal fosse, entre todos os suportes mediáticos, o mais trabalhado nas escolas. Conscientes destas dificuldades, os docentes manifestaram como uma das suas principais expectativas o desejo de formação na área e de apoio de técnicos especialistas. A necessidade de apetrechamento técnico e de recursos financeiros das escolas também foi evidenciado.

Os estímulos e os efeitos referidos pelos professores para o desenvolvimento do projecto são de ordem institucional e pedagógico. Os aspectos pedagógicos são: a

motivação dos alunos; a concretização da transdisciplinaridade; o desenvolvimento de atitudes críticas; a importância dos métodos de aprendizagem e o reconhecimento dos *Media* como fonte de informação e objecto de trabalho e estudo. Os aspectos de carácter institucional são o apetrechamento da escola e as verbas. Contudo, da análise dos projectos a autora (op. cit: 49) concluiu que:

“(…) em grande parte dos projectos, os media surgem como factores de motivação e de expressão de algumas habilidades tecnológicas, mas pouco consistentes pedagogicamente (...) Deste modo, não se pode entender a expressão Educar para os Media como um mero trabalho com os audiovisuais, numa perspectiva de secundarização ou apoio ao professor ou até numa perspectiva tecnicista. Pelo contrário é uma pedagogia activa baseada na capacidade de descodificação e de compreensão de qualquer produto cultural mediatizado e na capacidade de comunicação que permite aos alunos assumirem-se como produtores críticos e criativos de mensagens.”

Brederode Santos (1991) efectuou uma investigação sobre o programa infantil “Rua Sésamo” com o objectivo de estudar o possível papel educativo da televisão. O seu estudo assentou numa experiência directa da autora como directora pedagógica da primeira série do referido programa na RTP.

A autora referiu que o processo de produção da “Rua Sésamo” integrou contributos da investigação pedagógica, seguindo deste modo as pisadas da produção da Children’s Television Workshop. Esse processo contou com três fases.

A fase “prévia” contemplou a definição dos objectivos educativos. Dado o diminuto número de investigações de natureza psicológica e pedagógica em Portugal socorreram-se dos conhecimentos empíricos acumulados, da ajuda de alguns profissionais e de estudos estrangeiros.

A fase “paralela” decorreu ao longo de todo o processo de escrita e de desenho da série. A investigação realizada nesta fase funcionou como porta-voz da criança junto da produção, e procurou testar as dúvidas com grupos de crianças. A equipa de investigação testou alguns episódios junto das crianças para avaliar certas variáveis: a atenção, o agrado, a compreensão, a aprendizagem e os possíveis efeitos distrativos ou mesmo negativos. Os resultados desse trabalho foram incorporados nos episódios ainda por gravar. As metodologias foram variáveis, mas o critério essencial foi o da utilidade para a tomada de decisões.

A fase “posterior” constituiu uma espécie de “avaliação sumativa”. Nesta fase, procedeu-se a estudos de audiências, à recolha de opiniões dos pais e educadores, à avaliação das aprendizagens realizadas e dos efeitos obtidos. O objectivo essencial desta fase foi aferir se os objectivos propostos para a série foram atingidos.

O programa televisivo produzido com estes cuidados constituiu um êxito ao nível das audiências infantis e todos os inquiridos no estudo referiram gostar do programa. As crianças referiram gostar da canção do genérico, de algumas personagens, das histórias e dos jogos. Como afirmou uma menina da 2ª classe (op. cit.: 89): “eu aprendi a portar-me bem, a brincar e a lavar os dentes” e outra criança mais velha afirmou: “eu gosto de pôr a cabeça a trabalhar”. Pais e professores consideraram que o programa era educativo. Partilharam da mesma opinião relativamente às áreas em que as crianças mais aprenderam com o programa: Matemática e Língua Portuguesa. As educadoras de infância e os professores referiram ainda que o programa pareceu facilitar as interacções entre as crianças e entre estas e os professores, na medida em que lhes deu um tema de interesse comum sobre o qual falar. Os pais referiram que o programa os ajudou a tomar consciência das capacidades dos filhos e do trabalho efectuado nos jardins infantis, contribuindo para a valorização da instituição escolar e dos seus responsáveis.

Para Brederode Santos (1991: 115), o programa “Rua Sésamo” contrariou muitos preconceitos vigentes sobre a televisão e demonstrou que o tempo passado frente ao ecrã não é necessariamente “perdido” ou nefasto. A este propósito referiu o seguinte:

“A criança não vê televisão passivamente. Tenta atribuir um significado àquilo que vê e por isso pode aprender com essa actividade como com qualquer outra. Se o programa oferecido for adequado às suas possibilidades de compreensão e aos seus interesses a criança poderá fazer aprendizagens benéficas e muitas vezes impossíveis de adquirir doutro modo.

A televisão não substitui a escola. A experiência indirecta a directa, o amor por personagens imaginárias não substitui o amor por personagens de carne e osso, a relação unilateral não substitui a inter-acção.”

Contudo, reconheceu que a escola e a televisão desenvolvem competências diferentes nos alunos. A televisão proporciona experiências do mundo físico, social e conceptual não acessíveis tão imediatamente à experiência directa. Mas, não conhece as condições de recepção da criança e não pode abordar determinados temas que poderiam ser

mal entendidos pelas crianças sem a mediação de adultos. Esta autora (op. cit.: 35) referiu alguns aspectos que a escola pode fazer melhor do que a televisão:

“(…) no atendimento individual, na escuta das «verdadeiras perguntas», na experiência directa, na exploração do meio próximo e da actualidade, e na interacção com os colegas e professor que a escola é insubstituível. Uma escola do futuro, que conte com o contributo de uma televisão educativa, poderá finalmente, centrar-se cada vez mais na criança, nas suas questões e na sua experiência directa.”

Branco (1999) efectuou uma investigação de natureza quantitativa, de cariz experimental ou quasi-experimental, associando a adaptação dos meios técnicos à perspectiva construtivista da aprendizagem. A amostra do seu estudo foi construída com turmas do 9.º ano de escolaridade (409 alunos), escolhidas aleatoriamente nas escolas Básicas dos segundo e terceiro Ciclos do distrito de Viseu, com idades compreendidas entre os 14 - 15 anos de idade. Os objectivos da sua investigação foram analisar o impacto da televisão, do cinema e da imprensa no ensino-aprendizagem da História. Analisou o contributo destes *mass media* na formação dos conceitos de nacionalismo e revolução, e a integração da televisão, do cinema e da imprensa na sala de aula.

O seu estudo comportou duas fases: a fase experimental e o estudo experimental complementar. Na primeira fase foram desenhadas quatro sessões e foram utilizados os seguintes materiais: textos de apoio escritos e gráficos retirados da imprensa escrita; um documento “cine-vídeo” de seis minutos, sobre o conflito da Bósnia; revistas e jornais para consulta e folhas A3 para registo. No estudo experimental complementar utilizou três documentos “cine-vídeos”, dois sobre o conflito da Bósnia de seis minutos e de vinte e dois minutos respectivamente; o terceiro versou o 25 de Abril de 1974; folhas A3 e A4 para o registo e recortes de jornais e revistas.

O investigador concluiu haver uma relação positiva da variável “aquisição e/ou compreensão dos conteúdos programáticos da História” com a variável “contributo da televisão” e com a variável “conceito de nacionalismo”. A maioria dos inquiridos foram a favor da contribuição significativa do cinema para a aquisição e/ou compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina de História. A imprensa possibilitou na sala de aula o encontro de experiências e o debate de ideias, por ser um alargamento de recursos informativos ao dispor dos alunos, bem como um meio que propiciou o desenvolvimento da cooperação e reflexão.

Para Branco (op. cit.: 375) estes meios de comunicação constituíram elementos motivadores no processo de ensino e aprendizagem. Estes resultados confirmaram a necessidade de haver uma sintonia real entre a natureza dos conteúdos que se deseja trabalhar e a tomada de decisões para a escolha de meios, uma vez que cada meio revela características próprias e didáticas adequadas para fins educativos específicos. A este propósito referiu o seguinte:

“Tudo parece indicar que a televisão e o cinema, como fontes de motivação e de informação, ao conjugarem a imagem e o som, e a imprensa pelo seu pendor investigativo, se tornam verdadeiros elementos motivadores no processo de ensino-aprendizagem da História; atraindo bastante a atenção dos alunos, e conseguindo accionar os principais órgãos de percepção e da aprendizagem, a visão e a audição e, por outro lado, conferir as actividades lectivas um ambiente motivador.”

Sara Pereira (1999) realizou um estudo em que pretendeu conhecer os processos de mediação que os pais desenvolvem em relação às experiências televisivas de crianças na faixa etária dos 3-6 anos de idade. O instrumento de recolha de dados foi uma entrevista semi-estruturada efectuada a 50 famílias do Distrito de Braga. Para a análise de dados procedeu a uma análise de conteúdo, tendo como base um conjunto de categorias temáticas: organização da vida quotidiana familiar; interacção da família com a televisão; práticas de mediação da televisão na família; factores que influenciam a mediação e tipos de família.

A autora concluiu que existe uma pluralidade de quotidianos vividos de forma desigual. Que são poucos os pais que, sem serem questionados, se referem à televisão como meio de aprendizagem. Mas, quando interrogados referiram um leque variado de exemplos de aprendizagens realizadas pelas crianças através da televisão, tais como: ler, escrever, contar, cantar, notícias e vida animal. A este nível, o programa “Rua Sésamo” foi considerado uma referência. As crianças vêem frequentemente a programação que lhes é especialmente destinada, mas vêem também assiduamente a programação familiar ou dirigida a audiências adultas. Contudo, o tipo de mediação restritiva foi o que mais ocorreu no seio das famílias entrevistadas, ou seja, restringiram determinados programas televisivos devido aos seus conteúdos (violência e sexo) e não tanto a restrição do tempo de consumo. A mediação avaliativa que implicava um envolvimento activo por parte dos pais foi a que ocorreu com menos frequência.

Apesar do seu estudo ter como objecto de análise as opiniões dos pais, em algumas entrevistas estiveram presentes crianças entre os 3-6 anos de idade e irmãos mais velhos. Dos comentários por eles prestados durante a entrevista aos pais, a autora (op. cit.: 231) concluiu que:

“(...) reparámos que eles [crianças] revelavam conhecimentos e informação sobre o seu relacionamento com a televisão mais “complexos” do que geralmente se julga serem.”

Pinto (2000) efectuou um estudo sobre as práticas televisivas das crianças, perspectivadas no contexto mais vasto das suas práticas sociais quotidianas. Focou especialmente os lugares, tempos e modos como a televisão “habita” esses quotidianos e é, simultaneamente, apropriada e utilizada no contexto de práticas e relações social e culturalmente diferenciadas. O seu estudo foi implementado a 727 crianças, frequentando os últimos dois anos do Ensino Básico do distrito de Braga. Desta amostra formou uma subamostra constituída por 178 respondentes. Todas as crianças incluídas na amostra responderam a um questionário e a subamostra para além do questionário preencheu também um diário.

Do seu estudo resultou um conjunto de contributos importantes sobre as relações TV/vida quotidiana e criança-televisão. O investigador considerou que não há um quotidiano da infância, mas sim quotidianos socialmente condicionados, multifacetados, complexos e não estanques entre si. Há uma diversidade de experiências vividas pelas crianças no seu dia-a-dia, embora com assinaláveis diferenças, decorrentes em especial dos papéis sexuais, bem como do nível socioeconómico.

O investigador (op. cit.: 143) considerou que a televisão ocupa um lugar de grande destaque no quotidiano infantil. O tempo médio diário dedicado a “ver televisão” representava a vertente do quotidiano com o qual as crianças mais ocupavam o seu tempo acordado, cerca de 175 minutos nos dias úteis e 262 nos fins-de-semana, ressalvando, em tempo de aulas, as actividades lectivas. Contudo, salientou que o consumo televisivo não constitui o aspecto mais importante da abordagem criança/TV:

“Esta verdadeira atracção pela quantidade, este esforço de medir com rigor a duração da exposição à TV pode, no entanto, expressar uma menor preocupação ou, ainda e também, levar a subestimar a igual importância que reveste aquilo que se vê, com quem, quando, onde e porquê.”

Também não encontrou confirmação para a hipótese de que um elevado consumo televisivo se correlacionar negativamente com o índice de actividade na vida das crianças. Foram as crianças com o índice mais elevado de actividade aquelas que deram conta de um índice de consumo de televisão mais elevado. Contudo, as crianças participantes no estudo mantinham com a televisão uma relação especial. Tinham os seus programas preferidos; com frequência, os seus ritmos diários eram pautados pelo que a televisão transmitia e vibravam com os seus heróis. Mostraram uma notória capacidade de nomear não apenas os seus heróis preferidos, mas igualmente de expressar as razões das suas preferências e antipatias. Manifestaram interesse por géneros que lhes proporcionavam um alargamento de contextos e de referenciais relativos à diversidade de situações, figuras e experiências do quotidiano, quer, por outro lado, os géneros que lhes proporcionam a viagem por mundos e aventuras que a vida quotidiana por norma não faculta. As crianças inquiridas mostraram preferência por géneros, programas e heróis de ficção cuja característica dominante é a sua inclusão numa categoria de programas de onde se recorta a sua dimensão narrativa e diegética. Preferiam a ficção à informação e a acção ao documentário. Muitas das crianças consideraram que uma hipotética situação de privação de receptor de televisão lhes iria custar bastante ou mesmo muitíssimo. Mas, colocadas perante o dilema “ver um programa televisivo de que gostam muito ou fazer um piquenique com os amigos”, elas pronunciaram-se de forma concludente pelo convívio ao ar livre. A maioria das crianças referiu ainda que ver televisão era uma actividade que, normalmente, coexistia em simultâneo com diversas outras actividades. Boa parte do tempo dedicado pelas crianças a ver televisão consistia numa forma de “ocupar o tempo” e de “tapa-buracos”.

As crianças deste estudo ocupavam muito do seu tempo a ver televisão, mas esta actividade era resultado, segundo Pinto (2000: 375), de uma ausência de alternativas e, decorrentemente, de uma ausência de escolha:

“(...) sendo certo que as crianças conhecem e apreciam a programação televisiva, não é menos certo que, pelo menos relativamente à nossa amostra, o estereótipo de uma infância colada ao pequeno ecrã e por ele inebriada se mostra inadequado. A “telepaixão” (...) não corresponde senão a uma parte da gama de modalidades e de significações que o consumo televisivo pode assumir.”

Teresa Fonseca (2001) realizou um estudo com a intenção de procurar compreender a relação crianças-televisão num contexto multicultural e etnicamente diversificado. A

amostra do estudo foi constituída por 60 crianças dos 10 aos 14 anos de idade. Seleccionou um documento audiovisual que fazia parte da grelha de programas da TVI, designadamente um episódio da série “Picket Fences”, que é uma série americana que aborda problemas de grande actualidade da sociedade moderna. O episódio em questão abordava a integração de alunos negros numa escola de uma cidade. Para a recolha de dados empíricos recorreu ao inquérito por questionário e a entrevistas semi-estruturadas. O questionário foi composto por questões unicamente relacionadas com o enredo do episódio visionado e as entrevistas semi-estruturadas (realizadas em grupo e videogravadas) para investigar a leitura que as crianças da amostra faziam das representações das minorias étnicas na televisão e, da forma como elas vêem e sentem a televisão.

A autora detectou algumas tendências relativamente à importância da televisão no quotidiano das crianças participantes no estudo, que seguidamente resumiremos e exemplificamos com algumas respostas das crianças participantes no estudo.

Na sua maioria, e independentemente do género e da etnia, as crianças dedicavam muito do seu tempo a ver televisão, revelando, contudo, alguma dificuldade de cálculo desse tempo. O tempo dedicado a ver televisão, assim como os programas a que assistem, dependiam do turno de aulas que frequentavam. A existência de actividades alternativas fazia com que o tempo dedicado à televisão fosse menor. A maioria destas crianças, independentemente do género e da etnia, atribuiu grande importância à televisão, dando especial relevo à sua função informativa:

“Ensina-nos muitas coisas, por exemplo culinária” (Jorge, branco)

“Ensina-nos o que acontece no mundo” (Marta, branca)

“Muitas coisas” (Bela, não branca)

A generalidade dos entrevistados, independentemente do género e da etnia, considerou que a televisão, nomeadamente a publicidade, influencia as pessoas, sobretudo as crianças com idades inferiores às suas:

“As crianças.” (Paulo, branco)

“(…) Hoje são mais influenciadas as crianças de 3 e 4 anos.” (Beatriz, não branca)

“As [crianças] que não têm o apoio dos pais para as aconselharem.” (Fábio, branco)

“Quando as pessoas vêem a publicidade querem logo comprar. A minha irmã comprou uma máquina para emagrecer e não emagreceu.” (Nuno, não branco)

Fonseca (2001:102) concluiu que as crianças participantes no estudo, independentemente do género e da etnia, retiveram os valores enunciados no episódio. Detectou que havia respostas que iam desde a descrição dos factos até à emissão de juízos. Surgiram situações que indiciavam, no caso das crianças pertencentes a minorias, uma identidade étnica e, quanto às crianças oriundas da maioria, uma visão eurocêntrica dos povos. Estes resultados sugeriram que a forma como cada criança ajuíza a sua experiência televisiva é determinada pela sua experiência social (na mesma linha de Buckingham); ou seja, “os indivíduos oriundos das minorias étnicas tendem a fazer a ponte entre as leituras das mensagens e as suas experiências vivenciais, enquanto indivíduos portadores de culturas distintas da cultura dominante, marcados pela discriminação”.

Esta investigadora considerou importante o recurso à ficção televisiva, uma vez que permite a reflexão sobre o modo como os *Media* constroem e representam o mundo, influenciando a forma como cada um vê os da sua cultura e os das outras, contribuindo desta forma, para a consciencialização das diferenças e para a formação da própria identidade.

II - CINEMA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

“É conhecida a reacção dos primeiros espectadores de cinema na célebre sessão inaugural do Cinématographe Lumière no Grand Café de Paris no dia 28 de Dezembro de 1895. Perante as imagens de um único plano do comboio que entra na estação (...), tomado de pânico com a sensação de que a locomotiva se aproximava e o podia esmagar, o público abandonou as cadeiras e correu para a saída.”

Eduardo Geada (1998: 9)

2.1 - O cinema: sua narrativa, leitura e percepção pelas crianças

Desde o seu início, o cinema procura a reprodução da realidade, pela sua enorme capacidade de reproduzir o movimento, o som e a duração. Produz uma impressão de realidade em grau muito superior ao das restantes artes de representação (Cardoso, 1999). Bazin (1992) considera o cinema como “sendo a arte do real”, uma vez que o cinema regista a espacialidade dos objectos e o espaço por eles ocupado. Cordeiro (2001: 1) afirma que “o cinema é de todas as artes, a mais perceptiva, por ser a que mais se aproxima da realidade, assim como a conhecemos”.

Contudo, o efeito de realidade é, no dizer de Geada (1998:9) “simultaneamente um dos mais fortes efeitos de ficção de que o cinema é capaz”. O cinema é uma arte duplamente irreal, por um lado os actores, os cenários, os adereços que utilizam representam uma ficção, que é a da história contada. A ficção narrativa é um relato de acontecimentos imaginários que não tem correspondência ao mundo real, mas que se organiza a partir do entendimento humano e da recriação simbólica da vida. Por outro lado, o filme reproduz essa primeira representação, sob a forma de uma sequência de imagens que se projecta no ecrã perante os olhos dos espectadores (Aumont, 1983; Cardoso e Geada, 1998).

No cinema, a articulação entre o mundo real e o mundo da ficção é particularmente sensível, como refere Moscariello (1985: 7):

“O filme é dotado de uma capacidade significativa que lhe permite recriar a realidade sob a forma de uma linguagem recorrendo a uma série de processos de reelaboração poética que o transformam num género técnico-formal mais virado para a ‘expressão’ do que para a ‘comunicação’.

O cinema propõe-se satisfazer aquela fonte de **narrativas** que é tão antiga como os homens, e que constitui a manifestação mais elementar da nossa insuprível necessidade de “imaginário”. Para o seu sucesso neste campo, Moscariello (1985) considera que contribuem o carácter “universal” da linguagem fílmica e a característica de “arte mediana” (popular) que é típica do cinema. Também André Bazin (1992: 139) refere-se ao cinema como a “arte do espaço e do tempo. Arte da narrativa; e portanto do tempo. O cineasta, procura sugerir o desenrolar de um mundo real”.

Para Moscariello, o enredo desperta maior curiosidade do que qualquer outra componente do espectáculo fílmico, sendo o discurso o centro de interesse. A narrativa fílmica é diferente da literária, uma vez que no filme lidamos com imagens que nos provocam efeitos de realidade, comportando este código uma série de diversidades que têm a ver com o “ponto de vista”, o “espaço” e com o “tempo” em que ela é apresentada.

Relativamente ao tempo, o único tempo que o cinema tem à disposição é o presente. Mesmo que na tela se volte ao passado ou se dê saltos no futuro é sempre vivido pelo espectador como presente.

Quanto ao espaço fílmico é percebido globalmente, contrariamente ao do romance que é percepcionado de uma forma analítica e sectorial.

Uma narração fílmica nunca pode ser conduzida numa perspectiva inteiramente subjectiva ou inteiramente objectiva. Não se pode narrar na primeira pessoa devido ao carácter “objectivo” da imagem e, também não é possível fazê-lo na terceira pessoa devido à mudanças de ângulos e dos planos que provocam uma variação contínua da perspectiva no interior da sequência.

Para este autor (op. cit.: 55-58), a construção da narrativa pode obedecer a diversos critérios. A distinção mais evidente é entre as estruturas “simples” e as estruturas “complexas”.

No tipo de *estruturas simples* englobam-se a narração *linear*, a *binária* e a *circular*.

A estrutura de tipo *linear* acontece quando a narrativa é percorrida por um único fio condutor, que se desenvolve de maneira sequencial do princípio ao fim. Este tipo de estrutura é a de mais fácil leitura e é concebida de modo a respeitar todas as fases do desenvolvimento dramático tradicional. O esquema obedece aproximadamente ao seguinte fio condutor: introdução ambiental, apresentação das personagens, nascimento do conflito, consequências do conflito e golpe de teatro resolutório.

Na estrutura de tipo *binária* a narrativa pode ter dois fios condutores a reger a acção, como acontece nos exemplos de “narrativas paralelas” baseadas na coexistência de duas acções que podem entrecruzar-se ou manter-se distintas.

A estrutura de tipo *circular* acontece quando o final da narrativa reencontra o início, de tal modo que o arco narrativo acaba por formar um círculo fechado.

No tipo de estruturas *complexas* englobam-se a narração de *inserção*, a *fragmentária* e a *polifónica*.

A narração de *inserção* consiste numa justaposição de planos pertencentes a ordens espaciais ou temporais diferentes, por forma a gerar uma espécie de representação simultânea de acontecimentos subtraídos a qualquer relação de causalidade. Os segmentos narrativos individuais interactivam entre si, produzindo uma compilação ao nível dos significantes, que potencia o sentido global do discurso graças a uma densa rede de correspondências e de invocações que envolve toda a narração.

As narrativas filmicas de estrutura *fragmentária* procedem por uma acumulação desorganizada de materiais de proveniência diversa, segundo um procedimento análogo ao que em pintura é conhecida pelo nome de *colagem*. Neste caso, a unidade não é dada pela presença de um fio narrativo reconhecível, mas sim pela óptica que preside à selecção e representação dos fragmentos da realidade. Seria na verdade mais acertado falar de “ensaio” do que de narrativa, na medida em que a intenção oratória prevalece sobre a fabulatória.

As narrativas filmicas *polifónicas* são igualmente fragmentárias, embora dotadas de múltiplas linhas narrativas. Nestas últimas, os acontecimentos que se entrelaçam não são já dois mas uma multiplicidade. O número de acções apresentadas confere uma feição coral à narrativa e impede-a de afirmar-se de um ponto de vista que não seja o do realizador-narrador.

O presente estudo utilizou excertos de um filme de estrutura simples, ou seja, de narração linear. No filme “Braveheart” a narrativa desenvolve-se de forma sequencial do princípio ao fim. Considerou-se que este tipo de narrativa era a mais adequada ao nível etário dos alunos, uma vez que é de mais fácil leitura e respeita todas as fases do desenvolvimento dramático tradicional.

Segundo Cordeiro (2001) a maior riqueza do cinema está na capacidade de interpretação da realidade, tanto pelas mãos do cineasta como à posterior por cada espectador. O **significado do filme** é construído subjectivamente na consciência do espectador, de acordo com as com as categorias do tempo, do espaço e da causalidade organizadas pelo realizador (Geada, 1998). Como afirma Moscariello (1985: 72) o cinema é uma “arte colectiva por excelência (..), mais do qualquer outra forma de comunicação, dirige-se à pessoa singular numa relação ‘privada’ que não tolera intromissão”.

Moscariello (1985), baseando-se nas pesquisas da filmologia - disciplina que estuda o comportamento do espectador durante a experiência filmica, descreveu na sua obra as reacções dos espectadores durante uma sessão de cinema. Uma das conclusões a que chegou diz que os processos mentais dos espectadores são múltiplos, apresentando alguns deles fortes analogias com os relativos ao sonho verdadeiro.

A sala escure-se e a tela ilumina-se e o sonho de olhos abertos começa (op. cit.: 67) “mantemo-nos fisicamente presentes a nós próprios apesar de termos a ilusão de viver numa outra dimensão”. O “tempo” do filme sobrepõe-se ao tempo “real”, na medida em que é “flexível” consoante as exigências das narrativas, a que o autor chama “duração”. Entre as imagens estabelece-se um intercâmbio incessante graças ao qual se activa um duplo movimento mental entre o filme e nós e entre nós e o filme. Significa que os enquadramentos nunca são percebidos como fragmentos isolados, mas postos em relação com os antecedentes e os seguintes num jogo associativo que é regulado pelo nosso estado de alma e pela nossa história pessoal, prevalecentemente à própria história narrada pelo filme.

Se o tempo filmico é a-cronológico, o espaço é convencional. A mente do espectador integra os fragmentos individuais que aparecem na tela num contexto espacial mais amplo. Apesar do espaço filmico ser “selectivo”, a percepção que temos dele é “global”. A percepção do espaço é regulada pelos processos psíquicos da “integração” e do “intercâmbio”.

O processo identificador accionado na nossa mente durante a visão nunca é unívoco, mas recai ora sobre um ora sobre outro elemento da representação num jogo de variações que depende tanto da complexidade da narrativa como da capacidade evocativa de que se dispõe.

O tipo de identificação mais elementar é o que se reporta a uma das personagens da história. Para Moscariello (op. cit.: 72), no cinema identificamo-nos “com a mira da

máquina de filmar para espiar o mundo com o olhar onnipresente e onnisciente de um demiurgo”. Ou, como afirma Cordeiro (2001: 13):

“o mundo da ficção é mais desafiante que o real, pois nele tudo é intencional. A participação activa do espectador – quando este vê o que acredita estar a ver – transporta-o para um simulacro da realidade, um sentimento de actualidade convicta que se desmonta só no final do filme quando abandona esta realidade fictícia para se afastar dos acontecimentos e regressar à sala de cinema”.

Vários estudos se têm debruçado sobre os **processos que as crianças utilizam quando vêem um filme ou vêem televisão**.

A psicologia cognitiva tem-se debruçado acerca da problemática, destacando-se neste campo Aimée Door (1986) que identificou três processos interdependentes e de natureza não necessariamente conscientes a que recorrem as crianças quando constroem significados a partir do visionamento da televisão. O primeiro é o processo da informação; o segundo é o da interpretação que implica a mobilização de conhecimentos, fazer inferências e explicar as razões. O terceiro é o da avaliação, que implica a formulação de juízos de valor acerca do que vêem na televisão.

A autora sugeriu que o significado é construído a vários níveis, e que cada espectador que acede aos mesmos signos televisivos constrói um significado próprio. No entanto, se os indivíduos fazem parte da mesma cultura, partilham por esse facto, um conjunto semelhante de instrumentos e de processos, podendo assim construir significados simultaneamente idiossincráticos e comuns.

A mesma autora (1981) considerou que tem de se atender às experiências específicas de cada criança, ao seu desenvolvimento socio-emocional e à sua capacidade de reconhecer a perspectiva do outro. Apresentou uma proposta por idades: aos quatro anos de idade as crianças não têm essa perspectiva. Entre os quatro e os seis anos de idade começa a emergir a perspectiva do outro, mas identificada com a sua própria perspectiva. Dos oito aos dez anos idade reconhecem que a perspectiva do outro está permanentemente a inferir na sua. Por fim, dos dez aos doze anos de idade têm uma capacidade crescente para se posicionar como observador da interacção social.

A corrente da psicologia cognitiva introduziu nesta problemática criança/televisão um dado novo: a criança participa activamente na construção de significados quando

assiste à programação televisiva. Buckingham (1987) reconheceu os aspectos positivos da psicologia cognitiva, mas referiu que esta corrente apenas se baseou nos aspectos cognitivos deixando de lado os aspectos afectivos e emocionais.

Hodge e Tripp (1986) introduziram o conceito de “modalidade” às mensagens televisivas. A modalidade é entendida por estes autores como o grau de realidade atribuído a uma mensagem. Salientam que os julgamentos das crianças sobre a realidade são complexos, fluidos e contraditórios. Aliás, este conceito é multi-dimensional, o que faz com que enunciados de uma mesma pessoa sobre uma determinada dimensão não sejam coerentes sobre uma dimensão diferente.

Estes autores defenderam que este juízo modal vai-se apurando com a maturidade e, que por volta dos seis anos, as crianças conseguem distinguir o que é real e o que é fictício nas imagens televisivas. Por volta dos nove anos possuem competências de compreensão próprias relativamente à maioria dos programas televisivos. Aos doze anos dá-se a maturação cognitiva-semiótica. Contudo, realçaram que a experiência televisiva é inseparável do contexto social do telespectador.

Daniel Chandler (1997) procedeu a uma revisão da literatura sobre este assunto e estabeleceu alguns critérios para analisar os julgamentos das crianças sobre o estatuto da realidade nos programas televisivos.

O primeiro critério - *o reconhecimento da ausência* - deve ser enquadrado na leitura mais ampla sobre o desenvolvimento da compreensão sobre o que é real no dia-a-dia. Deve ter em consideração a diferença entre a aparência virtual e a aparência substanciada. Esta capacidade é desenvolvida em tarefas de empatia (perspective – taking). Outro aspecto a considerar é a capacidade de entender que não podem controlar os acontecimentos que os programas oferecem, e que eles não os afectam directamente. As crianças entre 10-12 anos de idade têm já essa capacidade.

O segundo critério - *a construtividade* (fabricação) refere-se à capacidade das crianças verem programas, identificando-os com a vida real do dia-a-dia, ou se eles são uma ficção dramática. Estamos a falar da identificação das acções apresentadas como “de facto aconteceram”, ou se elas são uma construção. Vários estudos defendem que esta capacidade tende a ser melhorada à medida que crescem, e que ela é adquirida por volta dos 12 anos. As crianças estão conscientes da natureza ficcional de alguns programas,

referindo que eles têm um script, são ensaiados, encenados, que existem actores que representam personagens, etc. Também têm consciência de que a ficção é baseada em factos.

A *realidade física* constitui o terceiro critério, que envolve a avaliação da realidade televisiva em termos de saber quando uma pessoa ou acontecimento mostrado na televisão é reconhecido como ter existido ou acontecido no mundo real, sendo então visto como real. Obtém-se respostas a perguntas como: Será que algo como isto existe? Isto fala de algo que existe? A realidade física é um dos critérios mais frequentemente usados na avaliação da realidade televisiva.

O quarto critério - *a possibilidade* refere-se a um julgamento sobre a possibilidade ou impossibilidade de certa acção, acontecimento (directo ou indirecto) acontecer na vida real. Este julgamento é determinado pelo tipo de conhecimento (directo ou indirecto) que as crianças têm sobre o mundo e é ele que determina a realidade do conteúdo do programa televisivo. Assim, o critério da possibilidade baseia-se no que é adquirido através da aprendizagem formal escolar, ou no que é oriundo do senso comum ou do conhecimento tácito das pessoas.

O critério da *probabilidade ou plausibilidade* relaciona-se com o que para o consumidor parece ser verdadeiro na vida ou pelo menos possível de acontecer no mundo real de um modo similar. Esta correspondência é baseada nas suas próprias experiências e conhecimentos e ou de seus semelhantes. Dorr (1993) fala de representatividade, quando pessoas ou acontecimentos, apesar de serem aceites como ficcionais, podem ser representativos da realidade humana.

Resumindo, os julgamentos dos fruidores sobre o estatuto de realidade dos programas televisivos não são baseados somente na comparação dos conteúdos de programas específicos com os seus conhecimentos que têm do mundo. Eles precisam também de se basear no seu conhecimento sobre televisão. Sem esse duplo conhecimento, um documentário sobre um país exótico parecerá tão “fantástico” como uma aventura de ficção científica.

À medida que os fruidores adquirem uma sofisticação cognitiva, eles também podem usar a informação (desde que a adquiram) sobre as linguagens e técnicas formais usadas na produção e emissão de produtos televisivos (edição, montagem, convenções, estratégias, etc.). Existem alguns autores que usam estas características formais como um critério interno do estatuto de realidade, categorizando os já previamente explicados como

externos, já que contemplam o conteúdo dos programas com o conhecimento e as experiências do fruidor. Daí que muitos fruidores não tenham dúvidas em considerar mais real o Super Homem que o Charlie Brown, pois um é filmado com pessoas e espaços reais, enquanto que o segundo adota a técnica do desenho animado. Mas, esta referência às características formais pode significar apenas e somente, que certos fruidores estão mais preocupados com o conteúdo do que com as categorias formais. Daí que, apesar de serem desenhados animados, há fruidores que afirmam que os Simpsons são uma série muito realista, pois a trama e os diálogos falam de temas que lhe são familiares, logo, representativos das suas preocupações reais quotidianas.

Assim, e quanto ao estatuto de realidade, a evolução processa-se do seguinte modo: até aos três anos as crianças acreditam que a televisão é real; dos três aos quatro anos, as crianças apelam às características formais para a identificação do que é real ou não é real (animação); dos cinco aos seis anos dá-se a coexistência de critérios ligados com características de forma e de conteúdo que caracterizam os géneros de programas oferecidos. Com mais de dez anos, as características externas dos *Media* são mais importantes, e os jovens usam com mais segurança o seu conhecimento quotidiano para avaliar a realidade dos programas. Também eles se colocam como investigadores perguntando: o que é que você quer dizer com real? Real em que sentido?

2.2 - Cinema e História

A partir da década de 60, em França, um grupo de historiadores iniciavam um processo de renovação historiográfica, denominado “História Nova” que valorizavam todos os vestígios do passado. Dentro desta corrente, o historiador Marc Ferro começou a defender claramente a adopção do cinema como fonte legítima e fundamental para a investigação da História Contemporânea, abrindo assim, espaço para novos tipos de investigações. Ferro tem vindo desde então a desenvolver análises teóricas, utilizando o cinema como fonte documental e enfatizando a relação cinema - história nas suas pesquisas.

Segundo Marc Ferro (1997: 23), os historiadores não têm o monopólio da escrita da História, quer ela tome forma de um livro ou seja colocada em imagens. Sobre esta questão afirmou o seguinte:

“O romancista e o cineasta são igualmente produtores de história. Sua obra permanece mais tempo na memória que a dos historiadores ou dos jornalistas porque ela tem um valor estético, e joga com o princípio do prazer. Mas sobretudo, uma vez que os escritos dos historiadores se articulam de uma maneira lógica ou cronológica, o romancista ou o cineasta organiza seu relato seguindo um princípio dramático que lhe dá a sua atracção; por outro lado, ele escolhe as informações em relação com os interesses da sua época, que não são necessariamente os da época representada.”

Para este historiador (1993), o cinema oferece duas vias de leitura. A leitura histórica do filme e a leitura cinematográfica da História. A primeira corresponde à leitura do filme à luz do período em que foi produzido, ou seja, o filme lido através da História (fonte primária). A segunda diz respeito à leitura do filme enquanto discurso sobre o passado, isto é, a história lida através do cinema e, em particular, dos filmes históricos (fonte secundária).

O filme, enquanto discurso sobre o passado, é segundo Ferro (1989) analisado de diversas maneiras. A mais comum, herdada da tradição erudita, consiste em verificar se a reconstituição é precisa, relativamente aos cenários, guarda-roupa, música e diálogos autênticos. A maioria dos cineastas está atenta a essa precisão erudita e para a garantir recorrem à ajuda de historiadores. Outros vão mais longe, investigam em arquivos e seleccionam locais de filmagem em cenários naturais que pouco tenham modificado desde a época em que se supõe que a acção do filme tenha ocorrido. Muitos historiadores colaboram com cineastas, como no caso português, o realizador Manoel de Oliveira, no filme “Non ou a Vã Glória de Mandar” contou com a colaboração de Aurélio de Oliveira (conselheiro), e onde o texto histórico foi da responsabilidade de João Marques. Outro exemplo foi a participação de Jacques Le Goff no filme “O nome de Rosa”, ou de George Duby nos documentários da televisão francesa “O tempo das Catedrais”.

Para Ferro (1984: 64), o filme histórico deve ser apreciado tanto no seu sentido quanto na sua essência. E mais afirma “não há a menor dúvida de que, neste último meio século, uma sociedade dominada pelas ideologias, esse olhar pode prevalecer”. Assim, a ideologia do filme pode constituir-se como um critério de julgamento. Exemplifica este pressuposto com exemplos de filme de Abel Gance e de Jean Renoir que propõem duas versões contrárias da Revolução Francesa. Qualquer um destes cineastas selecciona, na história, os factos e as características que sustentam a sua demonstração, abandonando os outros e agradando a si e aos que compartilham as suas opiniões.

Assim aprendido, o filme histórico pouco difere das outras formas de discurso sobre a História. Estes filmes contribuem para a inteligibilidade dos fenómenos históricos e para a difusão do conhecimento histórico, possuindo uma virtude pedagógica. Mas pouco intervêm como contribuição científica do cinema para a inteligibilidade dos fenómenos históricos.

As duas leituras anteriormente apresentadas correspondem à leitura cinematográfica da história, ou seja, ao filme enquanto discurso sobre o passado, isto é, a história lida através do cinema e, em particular, dos filmes de temática histórica. Contudo, a leitura histórica do filme corresponde à leitura do filme à luz do período em que foi produzido e, foi nesta perspectiva que Marc Ferro mais se empenhou a estudar.

Os filmes de ficção, de acordo com Marc Ferro (1997), revelam-se uma “voz real” para conhecer as sociedades do século XX, uma vez que os autores se informaram sobre a sociedade. A sua própria criatividade pode relacionar-se com as informações e pode dizer a “verdade”, ou seja, analisar uma situação com pertinência, melhor do que qualquer reportagem ou uma obra escrita baseada em documentos e em testemunhos. Dentro desta perspectiva, cita o filme de Eisenstein “Couraçado Potemkine” de 1925 como emblemático, pois quase todos os factos que figuram no filme foram inventados e no entanto, nenhuma obra analisou os dados da revolução de 1905 com tanta profundidade.

O mesmo historiador salienta que a forma como o filme reflecte a sociedade não é directa, e não se apresenta de maneira organizada mesmo que assim o aparente. Necessário será que o investigador consiga dissecar “zonas ideológicas não-visíveis” da sociedade no filme. O cinema, tal como outras formas de expressão, acaba por construir uma História diferente da História institucionalizada, a que o autor denomina de “contra-história” (Ferro, 1989).

O valor documental de cada filme está relacionado com a perspectiva do investigador, havendo grande número de probabilidades de leitura de um filme. Os filmes para além dos elementos ficcionais, espelham também a mentalidade da sociedade, incluindo a sua ideologia. O investigador terá que utilizar o método que consiste “em buscar os elementos da realidade através da ficção” (Nora, 1996: 5).

Rosenstone (1997) estuda os filmes como discurso sobre a História e como meio narrativo para o historiador, defendendo que os filmes mostram a história como um processo, em que todos os aspectos estão interligados e imbricados. Este autor considera

que os filmes se debruçam sobre aspectos concretos de um acontecimento histórico, estabelecendo um diálogo intencionalmente parcial com o passado. Ele refere que os filmes têm necessidade de inventar uma enorme parcela de elementos da história, mas que isso não os torna a-históricos. Este facto prende-se com a necessidade de filmar o concreto ou de criar uma sequência coerente e contínua, o que acarreta grandes doses de invenção. Para ele a “verdade histórica” de um filme não estaria na “exactidão” dos factos, mas na argumentação global do filme.

André Bazin (1992) defendeu uma perspectiva similar a Rosenstone quando se refere às adaptações de obras literárias ao cinema, exemplificando com o filme “A Cartuxa de Parma” de Christian Jaque adaptado da obra literária de Stendhal. Concluiu que o realizador traiu parte significativa da obra. Mas, mesmo assim tratou-se de uma adaptação de qualidade superior ao nível médio dos filmes e constituiu uma introdução “sedutora” à obra do escritor a quem valeu decerto numerosos leitores. Segundo este autor, as melhores adaptações cinematográficas de obras literárias são aquelas que conseguem passar para as imagens em movimento o “espírito da obra”, implicando alterações, visto se tratar de linguagens e meios de comunicação diferentes.

Para Rosenstone (1997), os filmes históricos mais importantes são aqueles que não tentam recriar o passado, mas os que mostram os aspectos essenciais dos factos e jogam com eles, suscitando perguntas sobre as certezas que sustentam os estudos e interagem criativamente com as evidências históricas.

Nos anos noventa, um grupo de estudiosos brasileiros, designadamente Jorge Nóvoa e Cristiane Nova, fundou um núcleo de investigação denominado “Oficina Cinema-História”, com sede na Universidade Federal da Baía. A “oficina” estabelece a ponte entre as produções efectuadas na Espanha, França, América do Norte e Latina e incentiva a produção de pesquisas brasileiras sobre a temática. É, também, responsável pela edição da revista “Olho da História” que publica artigos sobre História contemporânea e sobre a relação cinema e História, contando com colaboradores ilustres, tais como Marc Ferro e Rosenstone.

Cristiane Nova (1996) considera que dentro de toda a produção cinematográfica existe um tipo de filme que tem uma importância suplementar para o historiador e para o professor de História: é aquele que tem como temática um facto histórico, que ela denomina de “filme histórico”. Ela segue a linha de Marc Ferro e considera que estes

filmes podem ser estudados em duas perspectivas: como testemunhos da época na qual foram produzidos (documento primário) e como representações do passado (documento secundário).

Segundo esta autora, os filmes como discurso sobre o passado têm um valor documental reduzido, uma vez que acabam por falar mais sobre o seu presente, não obstante o seu discurso esteja aparentemente centrado no passado. No entanto, desempenham um papel fundamental na divulgação do conhecimento histórico.

Os filmes como testemunhos da época em que foram produzidos requerem muitos cuidados por parte do investigador, devendo equacionar a subjectividade dos produtores, a estética do filme como condicionada socialmente e vice-versa, procurar elementos da realidade através da ficção e identificar o tipo de questões colocadas pelo cineasta.

Para análise de um filme como documento primário, a autora sugere que os historiadores em primeiro lugar seleccionem o(s) filme(s) de acordo com o objecto e os objectivos da pesquisa. Feita a selecção devem proceder à análise de cada filme. Num primeiro momento de análise, deve proceder à “crítica externa do filme”, ou seja, a cronologia da produção do filme, a verificação e a comparação de versões (para o caso de existirem mais versões), as alterações realizadas pela censura, o levantamento da equipa técnica, os custos de produção, as fontes financiadoras, a biografia dos produtores do filme, os tipos de filme que produziram, ...

O segundo momento de análise, a “crítica interna”, centrar-se-á no conteúdo do filme. Desde os conteúdos explícitos, como a indumentária, diálogos, gestos, o enredo até aos aspectos implícitos, ou seja, “tudo aquilo que os produtores queriam que chegasse ao espectador, mas não o fizeram, por algum motivo particular, directa e claramente” (op. cit: 7).

O terceiro momento de análise diz respeito à descoberta dos elementos “inconscientes” existentes nos filmes, ou seja, tudo aquilo que existe na película que escapou à atenção ou ultrapassou as intenções de quem a produziu.

Após estes três momentos de análise, o investigador deve comparar o conteúdo do filme com os conhecimentos históricos e sociológicos sobre a sociedade onde o filme foi produzido (condicionantes de vária ordem).

Nova (1996) investigou aprofundadamente a problemática do uso do filme histórico em contextos pedagógicos, tentando sistematizar a contribuição de vários autores. Esta propõe-nos a seguinte classificação:

-
- *Reconstrução histórica* compreende filmes que abordam acontecimentos históricos cuja existência é comprovada pela historiografia e que contam com a presença de personagens históricos reais no seu enredo (interpretados por actores). Como exemplos apresenta filmes tais como: “Outubro” (1927, S. Eisenstein), a “Lista de Schindler (1993, S. Spilberg), “Spartacus” (1960, Kubrick);
 - *Biografia histórica* corresponde a filmes que se debruçam sobre a vida de uma pessoa e as suas relações com os processos históricos. Cita como exemplos “Napoleão” (1927, Abel Gance); Cromwel (1970, Ken Hughes) e Lamarca (1994, Sérgio Resende);
 - *Filme de época* engloba filmes cujo referente histórico não passa de um elemento pitoresco e alegórico e cujo argumento nada possui de histórico. “Sissi (1955, Ernst Marishka); “A amante do rei” (1990, Axel Corti);
 - *Ficção histórica* abarca filmes cujo enredo é ficcional, mas que, ao mesmo tempo, possui um sentido histórico real. Como exemplo deste tipo de filme podem-se citar “O nome de Rosa” (1986, Jean-Jaques Annaud); “A greve” (1923, Eisenstein); “A guerra do fogo” (1981, Jean-Jaques Annaud); “Lili Marlene” (1980, Fassbinder);
 - *Filme-mito* são aqueles filmes que se debruçam sobre a mitologia e que podem conter elementos importantes para a reflexão histórica. Exemplos: “El Cid (1961, Antonny Mann) e a “Guerra de Tróia” (1961, Giorgio Ferroni);
 - *Filme etnográfico* agrupa filmes com interesses científicos e antropológicos, como por exemplo “Nanouk, o esquimó” de Flaherty;
 - *Adaptações literárias e teatrais* abarca filmes que são oriundos de uma adaptação de obras literárias e teatrais do passado. Alguns exemplos são “Germinal (1995, Claude Berri); “Os miseráveis” (1978, Gleal Joadan); “Hamlet” (1990, Zeffirelli); “Henrique V” (1945, Laurence Olivier).

A mesma autora (Nova, 1996) ressalva que esta sistematização é incompleta e tem como objectivo exemplificar as possíveis diferenças dos “filmes históricos” que exigem, por sua vez, tratamentos diferentes. Para a análise de um “filme histórico” não se deve procurar a “verdade histórica objectiva”, mas sobretudo o argumento global. A leitura cinematográfica deve ser precedida pela sua leitura histórica, procurando-se as verosimilhanças históricas existentes no filme e principalmente o seu sentido. Para a autora, (op. cit.: 18) um dos métodos possíveis para a análise deste tipo de filme é:

“Primeiramente, devem ser analisados os factos históricos apresentados no filme: são eles comprovados pela historiografia escrita? São eles inventados pelo autor? Inteiramente? Com que critérios? É importante, nesse percurso por vezes tortuoso, estar-se sempre atento à presença dos anacronismos. Depois, deve-se buscar apreender a concepção histórica do filme e as interpretações que ele apresenta sobre o acontecimento retratado. Uma outra etapa importante é a da comparação dos elementos retirados do filme com os conhecimentos oriundos da historiografia escrita ou oral, na tentativa de captar o que ele apresenta de novo. E, com a síntese de todos os elementos, formular-se-á o sentido histórico do filme”

Jorge Nóvoa (1998), num artigo intitulado “Apologia da relação cinema-história”, sustenta que para o historiador o cinema, para além de fonte de prazer estético e de divertimento, passou a ser visto como agente transformador da História e como registo histórico. Desta forma, tornou-se inevitável a cunhagem do binómio Cinema-História.

Argumenta que, desde o início do século passado, o cinema começou a ser utilizado como instrumento de registos, dando como exemplo os documentários sobre os festejos dos trezentos anos da dinastia dos Romanov, sendo então as primeiras tentativas sistemáticas de registar eventos históricos através de películas. A Primeira Grande Guerra Mundial exacerbou esta prática. O fenómeno cinematográfico foi-se transformando “num excelente meio para dominar corações e mentes, criando e manipulando as evidências, elaborando uma realidade que quase nunca coincide objectivamente com o processo histórico que pretende traduzir” (op. cit.: 3).

Assim, defende a utilização de todo o tipo de evidências de forma a reconstruir o processo histórico, podendo o filme ser objecto também da crítica histórica, da mesma forma que os outros documentos.

Gunning (2002) também considera que os filmes podem constituir-se como evidências históricas. Durante mais de cem anos, as películas captaram as imagens do tempo, preservaram gestos, passos, ritmos, atitudes e interacções humanas numa enorme variedade de situações. A maior sedução dos filmes não é simplesmente a de representar as coisas, mas sim a capacidade de torná-las presentes. No entanto, as películas devem ser tratadas com o mesmo cepticismo e crítica que qualquer outra evidência. Os filmes “fictícios” servem como evidência histórica da mesma maneira que o fazem outras formas de arte representacional - apresentando acontecimentos “vivos”, retratando atitudes sociais e revelando assunções inconscientes das últimas sociedades.

Este autor teve em consideração o poder industrial e comercial de Hollywood e examina com algum pormenor o cinema dali oriundo. A análise dos filmes de ficção como os de Hollywood requer muitas precauções, uma vez que, nem sempre reflectem as atitudes sociais. Tem de se ter consciência de que são produções industriais e que uma das estratégias de Hollywood para criar e satisfazer a audiência inclui um desenho de películas de modo a que o público possa interpretar o filme de diversas maneiras. Este tipo de cenas ambíguas pode constituir um material rico para estudar a História social, mas exige interpretações complexas e investigação. Assim, os historiadores necessitam de investigar o processo real de produção, realização e toda a variedade de fontes implicadas (arquivos, resenhas, diários, contratos, informação financeira, notas de estúdio, tecnologia, etc).

Paul Halsall (2002) num artigo intitulado “Thinking about historical film. Is it worth the trouble?” afirma não se preocupar com a “exactidão” dos filmes históricos comerciais (na linha de Rosenstone) nas suas aulas, porque o cinema é uma arte elevada, muito dependente da tecnologia, de enormes quantias de financiamento e de vastas colaborações. O autor reconhece que a historiografia “dominante” avalia as películas baseados na exactidão dos factos apresentados, exemplo disso é uma série chamada “History vs. Hollywood”, exibida em 2001, no History Channel. O cerne do programa girava em torno das incorrecções históricas dos filmes de Hollywood. No entanto, o investigador considera que existem filmes de qualidade equivalente a qualquer História académica e apresenta como exemplo “Ben-Hur” (1959).

Apesar dos filmes comerciais com temática histórica serem produzidos para satisfazer o público, podem também servir o ensino da História. Este estudioso refere que um dos seus alunos nunca tinha ouvido falar da Escócia, mas, após o visionamento do filme “Braveheart - o desafio do Guerreiro”, começou a fazer leituras sobre algumas personagens históricas apresentadas no filme, possibilitando assim o desenvolvimento de outras pesquisas para expandir o seu interesse e conhecimento. Um outro espectador com vastos conhecimentos da História escocesa e da genealogia dos seus mitos poderia ver o filme contemplando ou contrastando com o seu próprio conhecimento. Outros, ainda, poderiam apreciar as diversas cenas e cenários sem qualquer tipo de “preocupação histórica”.

Este autor (op. cit.: 2002) apresenta algumas orientações para o visionamento de filmes históricos: o primeiro ponto, passa pelo reconhecimento de que o passado não é

“possuído” pelos historiadores. O segundo ponto, terá de se atender às convenções cinematográficas e considerar que uma película histórica, tal como as outras, reflecte sempre o período em que foi produzida. “Braveheart” por exemplo, impulsionou as votações no partido nacionalista escocês. O terceiro ponto, investigar as fontes de informação do realizador do filme. O quarto ponto, analisar a forma como a película histórica representa o passado. Os filmes podem apresentar géneros muito diferentes da literatura histórica, como foi o caso de “Braveheart” onde as fontes não foram documentos do século XIII, mas um escrito em verso de “Blind Hary”, dos finais do século XV, que pretendia despertar paixões de patriotismo devido à penetração inglesa.

Luciana Pinto (2004) considera que o cinema pode e deve ser utilizado pelo historiador como fonte documental. O cinema, como as demais fontes, possui limitações e tem formas próprias de análise. Compete ao historiador conhecer as suas regras para poder melhor utilizá-lo.

2.3 - Cinema e Educação

O cinema como forma de expressão cultural engloba uma diversidade de géneros, produtos de qualidade diversificada e de práticas sociais distintas, constituindo uma componente fulcral da indústria cultural, sendo um dos modos mais ricos e elaborados das sociedades e as culturas se dizerem e se problematizaram (Pinto e Santos, 1996).

Para Reia-Baptista (1995) interessa conhecer, estudar e investigar as implicações pedagógicas do cinema no âmbito escolar, uma vez que os conhecimentos transmitidos interferem com o processo normal de ensino-aprendizagem - currículo institucional, quer no que respeita aos efeitos cognitivos mais específicos, quer no que toca a esfera mais global dos valores, atitudes e padrões de comportamento.

Para isso será preciso conhecer o cinema, e especialmente a sua história, as suas teorias, métodos, estéticas e linguagens, as suas abordagens sociológicas e psicológicas, bem como os seus mecanismos conjunturais de produção, distribuição e difusão.

No âmbito da pedagogia da comunicação Reia-Baptista aponta para o cinema três grandes tipos de dimensões pedagógicas:

A *Dimensão pedagógica afirmativa* engloba obras e géneros cinematográficos que ostentam estruturas narrativas e matizes dramáticas diversas, quer quanto à sua forma

de organização sintagmática, quer quanto ao agrupamento paradigmático dos seus conteúdos. No entanto, esse vasto conjunto apresenta um aspecto comum, determinante da sua dimensão pedagógica: desenvolve uma tese (ou uma história) conjunturalmente consentânea com os valores e as normas dominantes do contexto sociocultural em que se insere. Os exemplos mais “marcantes” desta dimensão é o chamado “cinema de hollywood”. O grande papel pedagógico deste tipo de cinema terá sido a criação, a preservação e o enaltecimento de uma identidade histórica e cultural de um povo – neste caso o norte-americano. Este tipo de cinema tem-se mantido mais ou menos activo em todas as cinematografias de cariz acentuadamente nacionalista.

A *Dimensão pedagógica interrogativa* surge nos anos 60 e 70 no cinema mundial, sendo mais visível no europeu e japonês. Esta corrente irá também influenciar Hollywood. Este tipo de cinema acompanha o próprio evoluir da sociedade e contribui para essa evolução, interrogando alguns dos principais dogmas vigentes, tais como: a apresentação heróico-nacionalista das guerras e dos conflitos; o respeito pelas instituições militares, políticas, familiares, académicas e religiosas e o cinema passa a questionar, também, a existência de estruturas narrativas pré-estabelecidas e uniformemente definidas como géneros a observar para cada um desses temas. Passará, também, a servir-se de outras linguagens com características de comunicação muito próprias, tais como a música “folk-rock”, o desenvolvimento de figuras e modelos de sátira em contextos temáticos supostamente menos apropriados à sua utilização, e o recurso a estruturas assentes em estratégias de subjectividade narrativa que deixam alguns mecanismos de identificação dos protagonistas com o público receptor. No caso do cinema de Hollywood apareceram filmes que abordavam criticamente temas de guerra e sobretudo o caso de Vietname.

A *Dimensão pedagógica ‘herege’* trata já não de questionar os dogmas atrás referidos, mas de os subverter e de os minar por dentro. Há muito poucos exemplos de filmes desta dimensão do cinema de Hollywood. O mais importante cineasta desta dimensão foi Luís Buñuel.

A escola pode constituir um espaço importante para o uso crítico e criativo dos *Media*. O cinema tem tido presença regular em muitas escolas e são múltiplas as articulações entre o cinema e a educação. As práticas escolares têm vindo a centrar-se na produção de vídeos, no visionamento e debate de filmes e, na formação de clubes de cinema.

Pinto e Santos (1996: 7) consideram que o texto cinematográfico deve merecer um lugar de destaque nas práticas educativas, desde de que não se esqueça o seu contexto, o seu processo de produção e o processo de consumo. Sobre este assunto referiram o seguinte:

“A capacidade de ler os filmes que vão sendo produzidos e trazidos a público como “textos” torna necessária uma aprendizagem de noções essenciais de “leitura” e de “escrita”, centradas numa perspectiva cultural e de cidadania e não meramente tecnicista. Só por essa via se podem ler os sentimentos e os medos, as esperanças e as angústias, os interesses e os valores, as reconstruções do passado e os sonhos de futuro dos homens e mulheres do nosso tempo que a produção cinematográfica nos proporciona”.

Para os mesmos autores (op. cit.: 69), os grandes objectivos a estabelecer para o trabalho do professor com o cinema, serão os seguintes: introduzir os alunos, de forma orientada, no conhecimento mais atento de uma das formas de criação artística mais importantes do século passado, a primeira verdadeiramente de massas e cujo conhecimento pode ser determinante para uma mais aprofundada compreensão de muitos acontecimentos da época contemporânea. Ajudar os alunos a aprenderem a ver cinema de forma mais crítica e interessada, por forma a serem mais selectivos nas suas escolhas. Apresentar algumas das características mais importantes de um meio de comunicação e entretenimento nos nossos dias. Abordar alguns aspectos centrais da indústria cinematográfica e do seu peso em termos económicos e sociais. Colaborar na formação de cidadãos atentos às realidades do mundo em que vivem e que o cinema tão bem é capaz de tratar.

No entanto, salientam as dificuldades com as quais se deparam os professores, designadamente: fracos hábitos de trabalho com o cinema, fracas condições de exibição, poucos conhecimentos de cinema, poucas possibilidades de formação e escassos materiais de apoio à formação e divulgação cinematográfica nas escolas. Acresce que alguns professores partem do princípio de que o trabalho didáctico com este recurso é “automático”, contudo, a utilização deste recurso na sala de aula tem muitas regras e têm de se utilizar estratégias e metodologias adequadas.

Mais recentemente Pinto (2002: 68), considerou que o recurso a este tipo de documentos nas aulas é interessante e louvável, mas não se deve confundir tal utilização com a formação de espectadores mais críticos e inteligentes. Para que tal aconteça é necessário ir mais longe e submeter os documentos a uma série de perguntas:

“Quando foi produzido o documento? Quem foram os seus produtores e realizadores?
Para quem realizaram o seu trabalho? Qual a natureza da entidade que comercializa?
Quem patrocina? Que apoios de natureza nomeadamente científica são referenciados na
ficha técnica?”

O cinema na sala de aula pode ser abordado segundo Napolitano (2003: 28-30), pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica:

Quanto ao conteúdo, o filme pode ser utilizado como fonte, quando o professor direccionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando esteja articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem e levar a outras questões. Este tipo de abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu sentido crítico em relação aos bens culturais. Por outro lado, o filme pode ser utilizado como texto-gerador, ou seja, ele seguirá os mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença que o professor terá menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações, valorizando as questões e os temas políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos, etc, que suscita. Esta abordagem pode ser particularmente útil nos primeiros anos de escolaridade, em faixas etárias menores e em turmas com maiores dificuldades no trabalho sistemático com a linguagem cinematográfica. O importante é não ficar apenas no filme como “ilustração”, mas usar criticamente a narrativa e as representações filmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos.

Relativamente ao uso da linguagem, esta abordagem ocorre quando o professor não trabalha com as questões de conteúdo e representação narrativa do filme em si (“a história”), mas quando utiliza o filme como mote para actividades de exercício do olhar, formação de espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas. Esta abordagem permite educar o olhar do espectador e desenvolver capacidades de manipulação e descodificação de linguagens diversas.

Quanto ao uso pela técnica do cinema, nesta abordagem o mais importante é o estudo das técnicas e tecnologias que tornam o cinema possível. Poderão ser estudadas as

seguintes técnicas: a filmagem, a revelação, a conservação da película, a edição, a pós-produção e o marketing.

O'Connor (1987) considera que existem três regras básicas para a utilização de filmes nas salas de aula.

Em primeiro lugar, a aula tem de ser bem planificada. O professor quando mostra um filme para ser analisado como um documento, deverá proceder à sua identificação, ou como notícia, como documentário, ou como filme de ficção. Para isso, ele deve fornecer informação que o contextualize, para que os alunos adquiram alguns pontos de referência.

Em segundo lugar, os professores só devem utilizar cinema ou vídeo quando estes recursos são adequados aos objectivos ou competências específicas que se deseja implementar ou desenvolver.

Em terceiro lugar, os filmes devem estar articulados com material escrito seleccionado e usados como ferramenta de ensino, nunca como substituto da própria aula. Os professores deverão promover a reflexão sobre o filme e propor uma actividade após o visionamento do filme.

A utilização do cinema no ensino da História tem sido discutida desde o início do século XX, quando em 1916, D. W. Griffith após o sucesso do filme “The Birth of a Nation” previu que nos anos seguintes todos os alunos aprenderiam História mais através de filmes do que com livros. A “História” provou-nos quanto este prognóstico estava errado. Como argumenta John E. O'Connor (1983), a previsão de Griffith falhou, pelos milhões de dólares que os editores de manuais continuam a facturar. Também, o seu raciocínio não estava certo porque os professores de História não devem tentar que os alunos experenciassem o passado, mas sim preocupar-se em ensiná-los a aprender com ele.

Jorge Nóvoa (1998) considera que o uso de filmes nas aulas de História permite do ponto de vista didáctico utilizar esses recursos como fontes para a discussão de temas históricos, analisar o cinema como agente da história e como documento e, preparar os alunos para a pesquisa.

Contudo, este autor alerta que é necessário ter consciência da complexidade que envolve a linguagem fílmica. O critério mais correcto para a selecção de filmes a serem utilizados nas salas de aula deverá ser o conteúdo. Dado o carácter emocional do cinema

torna-se necessário e pertinente a disciplina e o afastamento conscientemente elaborados que permitem dissecar os filmes, como refere “a emoção pode e deve-se ligar à razão” (op. cit: 13).

Para este autor, a metodologia adequada à utilização didáctica do cinema e depois das condições técnicas estarem já asseguradas, consistiria nas seguintes etapas: - Etapa um: elaborar uma planificação prévia; - Etapa dois: proceder a um levantamento dos filmes disponíveis; - Etapa três: seleccionar o filme em conexão com os conteúdos e a temática histórica a ser tratada; - Etapa quatro: pesquisar os processos e factos históricos relacionados com o período histórico abordado no filme, assim como o período em que ele foi produzido; - Etapa cinco: investigar a biografia, as concepções dos realizadores e as condições de produção do filme; - Etapa seis: analisar e criticar os conteúdos das películas; - Etapa sete: elaborar questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e, a sua relação com o processo real. Por fim, a etapa oito, que consistiria em organizar exposições e debates.

Paralelamente à exibição e discussão de filmes, poder-se-ia também organizar “laboratórios de reflexão e pesquisa”, visando a formação dos alunos e a constituição de núcleos interessados na problemática que envolve o cinema enquanto agente e fonte da História.

Para Freire e Caribé (2004) o professor quando utiliza filmes nas salas de aula deve promover e orientar a discussão, competindo-lhe a tarefa de esclarecer o que é mais “obscuro” no guião, preenchendo os “espaços” deixados intencionalmente ou não pelos produtores das películas.

Para estas autoras, o professor deve fazer uma aula introdutória antes da projecção da fita. Após a exibição, terá início a discussão. Durante o debate deve estimular o poder crítico dos alunos, levantando ou solicitando questões referentes ao tema. Os filmes devem ser utilizados nas aulas de uma maneira racional e construtiva, e compete ao professor auxiliar os alunos nesse processo. Tem de promover um exercício de capacidade crítica, através do qual o estudante possa estabelecer uma relação entre o transmitido no filme e o mundo à sua volta.

As aplicações mais comuns do cinema e da televisão nas aulas de História é para transmitir informação que ocuparia mais tempo se fosse desenvolvida pelo professor ou

para sensibilizar a turma para um determinado assunto ou, ainda para permitir aos alunos captarem o espírito de dada época.

Contudo, a utilização do cinema e da televisão nas aulas de História coloca novos **desafios/problemas** ao professor.

Em primeiro lugar, os professores não se devem deixar seduzir pelas novas tecnologias, substituindo por completo a leitura e outras actividades ditas “tradicionais”. O uso extensivo e maciço destes meios na aula de História pode conduzir a aulas muito expositivas e cognitivamente ineficazes (O’Connor, 1987 e 1990; Barca, 1999). Acredita-se, por vezes, que ao introduzir tecnologias na escola se procede quase automaticamente à renovação das práticas pedagógicas (Pinto, 2002). Como salientámos no capítulo anterior, a utilização de qualquer recurso audiovisual nas salas de aulas pressupõe um absoluto e necessário enquadramento teórico e metodológico (Abrantes, 1992; Carvalho, 1993; Ferrés, 1994; Pinto e Santos, 1996; Nóvoa, 1998; Bartolomé, 1999 e Napolitano, 2003). A este propósito O’Connor (1983: 1) refere o seguinte:

“Os antigos projectores e as fitas de 8 mm desapareceram com a revolução vídeo. Dispomos agora de avançados recursos de software: cassetes de vídeo, gravações de especiais de televisão licenciados para o ensino, CD’s programados para a aprendizagem interactiva, etc. No entanto, esta oferta de materiais deve ocupar uma posição secundária; alguns professores deviam usar menos o cinema e o vídeo e, em vez disso, analisar de forma mais crítica o material que utilizam.”

O segundo desafio consiste em alertar e consciencializar os professores para a possível passividade dos alunos nas aulas em que se projectam filmes. O poder da câmara de filmar pode favorecer a passividade do aluno. Contudo, o objectivo do ensino é ensinar e não divertir. Conhece-se o poder sedutor dos meios audiovisuais e a dimensão emocional no acto de ver cinema ou televisão (Buckingham, 1987; Brederode Santos, 1991; Babin, 1993; O’Connor, 1987 e 1990; Cardoso, 1999; Pinto, 2000 e 2002; Fonseca, 2001). Assim, os professores têm que prioritariamente desenvolver o espírito crítico dos alunos perante o projector e assumirem o papel de mediadores nesse processo (O’Connor, 1987 e 1990; Fuller, 1999 e Napolitano, 2003).

Um terceiro desafio apela aos professores de História a não utilizar filmes com carácter meramente informativo. As aplicações mais frequentes destes meios nas aulas de

História são para transmitir informação. O cinema serve este propósito na medida em que consegue apresentar informação complexa e transportar os alunos através do espaço e do tempo, tornando mais reais e relevantes os acontecimentos, e os locais distantes. No entanto, esta visão tem de ser alargada de forma a proporcionar discussões baseadas no filme (O'Connor 1987 e 1990; Ferrés, 1994; Nova, 1996; Nóvoa, 1998; Fuller, 1999; Bartolomé, 1999; Weinstein, 2001; Napolitano, 2003; Freire & Caribé, 2004). Todos professores, especialmente no contexto de uma sociedade democrática e plural, têm a responsabilidade não apenas de transmitir informações, mas de preparar os seus alunos para avaliarem de forma crítica as mensagens dos audiovisuais. O'Connor (1987: 3) sobre este assunto afirma o seguinte:

“A liberdade concedida por uma sociedade democrática aos produtores dos media implica um desafio directo aos professores para ensinarem os alunos a interpretar e avaliar criticamente tudo o que vêem nos media. A pessoa mais apropriada para ensinar isto é o professor de História e o local mais indicado a aula de História.”

Um quarto desafio consiste na necessidade dos professores entenderem o papel da familiaridade que os alunos tecem com a televisão e o cinema, nos modos de recepção e compreensão dos produtos audiovisuais. A maioria dos alunos está familiarizada com a televisão e com o cinema, mas muito poucos compreendem a forma como estes meios os afecta e, muitas vezes engana. É importante que os alunos aprendam a ser sensíveis à propaganda que pode inconscientemente apelar aos seus sentimentos e emoções e não ao seu julgamento intelectual. O professor terá de fazer um trabalho prévio e depois fornecer informações e sempre que possível com documentos que desenhem o contexto de produção, os seus produtores, os objectivos, a entidade produtora e distribuidora, os patrocínios, as audiências e a linguagem aos seus alunos (O'Connor 1987 e 1990; Ferro, 1993 e 1997; Nova, 1996; Buckingham, 2001; Weinstein, 2001; Pinto, 2002; Gunning, 2002).

Um quinto desafio consiste na pertinência dos professores dissecarem os elementos ficcionais dos reais num filme. Nos filmes de ficção, os professores têm de ter cuidados especiais, “avaliando” até que ponto o guião e as personagens se basearam na evidência histórica ou até que ponto foram fruto da imaginação. Para que os alunos possam desenvolver a capacidade de discriminar os limites da ficção e da realidade (O'Connor,

1987 e 1990; Paxton & Meyerson, 2002). Em todos os filmes o princípio da organização é o dramático e o estético (Ferro, 2004), por isso, uma grande parte de filmes “históricos” baseiam-se em personagens e eventos históricos, mas muito do seu conteúdo é ficcional. Outros, ainda há, onde as personagens e o enredo são ficcionais tendo apenas como pano de fundo um determinado período histórico.

A ficção é, segundo Ricoeur (1983), a capacidade de fazer crer, mercê da qual o artifício é adquirido como um testemunho autêntico sobre a realidade e a vida. Para Cardoso (1999) o objectivo central de qualquer ficção narrativa é contar uma história, representar algo imaginário. Sempre que assistimos a uma sessão de cinema estamos predispostos a acreditar no “engodo fascinante da ficção” e a confundir fábula com realidade. Mas muita da ficção que lemos e vemos constitui uma forma de saber privilegiado sobre a realidade e o mundo. A este propósito Cardoso (1999: 10) afirma o seguinte:

“O significado da ficção surge, precisamente, da relação entre o mundo do imaginário e mundo dos sentidos. O mundo imaginário criado pelo cinema representa o mundo sensorial. Esta representação não é, nem pode ser, uma reprodução literal ou uma imagem do real, mas uma expressão problemática e problematizante de uma relação a que nenhuma forma de arte pode escapar”

Mattos (2000: 2) considera que a narrativa ficcional pela sua capacidade de criar a realidade, através da acção de personagens imaginários numa trama também ela imaginária, torna possível a “catharsis: o emocionar-se frente à obra, impactar-se por ela, recriá-la, produzindo um momento único em que vidas imaginárias adquirem força suficiente para ‘iluminar’ vidas reais, possibilitando, mesmo por breves instantes, conhecê-las”. São inúmeras as obras de ficção onde se encontram elementos para a compreensão da História, tais como: Émile Zola – “Germinal, Naná”.

Para Brenda Hoffman (1997), a ficção histórica são aquelas histórias que ocorrem na História, contêm elementos que não podem ser provados, mas sugerem uma maneira de como as coisas aconteceram. Têm personagens e pormenores autênticos, mas alguns não são verdadeiros.

Segundo esta autora, através da ficção histórica os alunos podem “viajar” no tempo sem deixar o presente, permitindo reforçar e estudar detalhes da vida quotidiana de um povo ou grupo, tornar as figuras históricas mais “reais”, ensinar sobre determinados

eventos históricos de uma forma mais agradável, e dar a perspectiva do autor. Considera que, para a utilização com sucesso de obras de ficção nas salas de aula, o professor deve proceder a uma criteriosa selecção, critérios que podem versar a qualidade do texto e das ilustrações, que evite estereótipos e mitos e que não se contrarie às evidências históricas.

Para Richard Slotkin (2000), que se dedica ao estudo dos romances históricos ficcionais, considera que há várias distinções entre obras ficcionais e históricas. As obras históricas baseiam-se em hipóteses sobre os acontecimentos, os povos e as instituições. O historiador desenvolve essas problemáticas de uma forma analítica e a autoridade do seu trabalho reside na exposição da arquitectura da evidência e na sua argumentação (interpretação). Por outro lado, a autoridade do romancista/novelistas com os seus leitores é ganha pela capacidade de apresentar motivos plausíveis e acções humanas para evocar o sentido da vida e da cultura do passado. O seu trabalho não depende do rigor da investigação (ainda que a possa e deva realizar), mas da consistência e integridade com que o romance ou novela desenvolvem as suas premissas essenciais sobre o carácter, o modo como sucede na história pareça necessário e apropriado. Para conseguir esses objectivos necessita, por vezes, de alterar e trocar factos, inventar personagens e sucessos. A verdade destas obras é mais poética, sacrificando a fidelidade de certos factos não essenciais para “criar” no leitor um sentido vivo do que os factos significam.

O sexto desafio colocado aos professores quando usam filmes nas aulas de História consiste na necessidade de ter em linha de conta que as produções cinematográficas influenciam a consciência histórica dos alunos. A enorme quantidade de filmes e de outros géneros televisivos baseados na História “mexe” com a consciência histórica do público e muito do que as pessoas sabem (ou presumem saber) sobre História vem muito mais do cinema e da televisão do que de livros (O’Connor, 1987 e 1990; Nora, 1996; Wineburg, 2000; Barton & Levstik, 2001; Seixas, 2001; Weinstein, 2001; Melo, 2003). Como afirma Nova (1996: 2) “são as fotografias, os filmes, os vídeos, os programas de TV, os CD-Roms, modelando e remodelando a ideia de história do homem do fim do segundo milénio”, abalando muitas vezes o respeito pelo trabalho do historiador e do professor. É conhecido o sucesso de muitos filmes americanos versando temáticas como a guerra da Secessão; o Vietname e a Segunda Grande Guerra. Noutros países, como refere o historiador Marc Ferro (2004), fazem sucesso filmes de Fassbinder e de Woody Allen que nos seus próprios países estão longe de serem os mais populares e questiona o seguinte.

“Será que é porque eles descrevem com crueldade e humor as “taras” das suas próprias sociedades?” Por exemplo, em França produziram-se mais de cinquenta filmes sobre a Guerra da Argélia, mas os franceses não vão vê-los. Muitas produções cinematográficas baseadas em personagens ou eventos históricos pressupõem que a História não passa da narração de simples histórias, que podem ser contadas como qualquer outra narrativa e neste contexto não há lugar para a interpretação.

O sétimo desafio com o qual os professores se confrontam quando exibem filmes de teor histórico nas suas aulas consiste nos “perigos” do anacronismo e da simplificação das temáticas. Nas histórias que dão origem a filmes ou programas de sucesso, a trama e as personagens têm de ser entendidas à luz dos valores e preocupações actuais, acessíveis ao grande público. As exigências de uma grande produção industrial podem forçar à simplificação das personagens históricas complexas não revelando que poderá haver diferentes interpretações dos assuntos e eventos retratados. A estética também é condicionada socialmente, assim como a própria linguagem, tais como: os movimentos de câmara, os planos, os enquadramentos, a iluminação, etc. Estes cuidados estéticos levam o público a encarar a produção como um retrato fiel do passado. Assim, os filmes acabam por falar muito sobre o período em que foram produzidos, nem que o seu discurso seja centrado aparentemente no passado. É necessário que o professor esteja atento à relação do passado-presente contida no filme (O'Connor, 1987 e 1990; Ferro, 1993 e 1997; Nova, 1996; Nóvoa, 1998; Seixas, 1992 e 2000; Paxton, 2002; Napolitano, 2003). O uso de filmes pode levar ao anacronismo e de ser assimilado como verdade absoluta. O anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. No filme histórico, ele pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ele agrade ou atinja determinado público, mas também do facto da representação do passado no cinema estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme. Ao professor competirá respeitar e valorizar as abordagens plurais de um mesmo facto ou processo histórico. Deverá saber lidar com essa questão e não cobrar “verdade histórica” nos filmes, porém, não deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou sociedade em questão. Trata-se de saber lidar com ela, realizando um conjunto de mediações pedagógicas antes e depois do filme (O'Connor, 1987 e 1990; Napolitano, 2003).

O oitavo desafio colocado ao professor consiste em dissecar com os alunos as noções de realismo e de veracidade. O carácter “objectivo” e realístico do cinema pode levar os alunos a apreender o relato como verdadeiro. Os termos “realismo” e “veracidade” podem ser entendidos pelos alunos como sinónimos e esta associação é facilitada pela experiência emocional e sensorial do cinema (O’Connor, 1987 e 1990; Seixas, 1992; Napolitano, 2003).

Para O’Connor, a utilização do cinema nas aulas de História pode permitir que os alunos adquiram hábitos de aprendizagem contínua e também fornecer-lhes competências analíticas. Os filmes podem ser estudados como um documento, utilizando-se métodos que reforçam a reflexão histórica e que desenvolvam as competências de análise visual dos alunos.

Segundo este autor (1987: 7), a análise de um documento de imagem em movimento abarca duas etapas. Ele entende por documento de imagem em movimento o seguinte:

“Qualquer forma de tecnologia cinematográfica derivante da que foi desenvolvida na década de 1890: das experiências de Edison ao noticiário de ontem à noite, dos documentários clássicos às séries de televisão; da filmagem factual do assassinio de Kennedy à completa fantasia de algumas séries de televisão; das imagens de inegável precisão como alguns registos gravados de experiências científicas à propaganda sem limites de Leni Riefenstahl e às manipulações ligeiramente mais subtis dos anúncios de televisão.”

Pela importância, coerência e sistematicidade deste estudo passamos, de seguida, à sua enunciação.

A primeira etapa implica a análise geral do documento de forma a recolher o máximo de informação possível. Durante esta fase, os alunos devem explorar questões acerca do conteúdo, produção e recepção do documento.

Na análise geral de um documento de imagem de movimento, geralmente os historiadores colocam três tipos de questões: questões de conteúdo, produção e recepção. Os professores de História aplicaram esta técnica com sucesso na análise de documentos escritos. A procura de cada um destes factores confere grande valor à técnica de análise documental no ensino da História e traz à discussão a complexa ligação entre temas,

acontecimentos e introduz várias teorias causais. Esta abordagem fornece aos alunos uma experiência valiosa na análise cuidada do significado do documento, na identificação da parcialidade e na avaliação da sua relevância.

As questões sobre o conteúdo do documento em imagem de movimento podem ser as seguintes: Que informação pode ser extraída do documento, através dum estudo cuidadoso do que aparece no écran, por meio duma análise directa ou indirecta? O que foi incluído no filme? O que foi deixado de fora? De que forma a informação é definida pela textura visual e sonora do filme? Qual é a ligação entre o meio de comunicação e a mensagem?

Pode-se ter maior dificuldade em analisar um documento de imagem em movimento do que um documento escrito devido ao potencial de interpretação que o espectador possui. Assim, o professor deve desenvolver um conhecimento básico da linguagem visual, incluindo elementos de filmagem e técnicas de edição, com os quais os realizadores comunicam as suas ideias.

O primeiro passo é observar atentamente a imagem. No caso das imagens em movimento, a observação atenta implica repetição. O processo analítico deve incluir a segmentação do documento, dividindo-o como se fosse uma frase para descobrir padrões estruturais e formais. A turma deve identificar estes segmentos e analisá-los em pormenor de modo a compreender como a estruturação, a ordenação e a conexão destas sequências contribuíram para a informação e pontos de vista presentes no filme.

Um documento de imagem em movimento comunica através de sinais visuais e símbolos e, através da mistura destes elementos visuais com os diálogos e a música da banda sonora. O autor apresenta como exemplo algumas sequências do documentário “The Plow that Broke the Plains” produzido pelo governo dos Estados Unidos, em 1936. Neste documentário aparecem imagens de tractores alternadas com imagens de tanques em combate. Estas imagens podem, por um lado, constituir uma forma visual de representar a contribuição dos agricultores para o empenho na guerra, mas poderiam também ser interpretadas como um comentário ao impacto da nova tecnologia agrícola na ecologia da Planície. Assim, torna-se essencial um esforço de concentração em pormenores para compreender os sinais e símbolos dum filme e, analisar de uma forma completa o seu conteúdo. O significado das imagens pode parecer evidente, mas quase sempre depende duma interacção e negociação entre elas e o espectador.

Outro elemento do conteúdo a ser considerado é a banda sonora, cuja importância parece relativa. Contudo, ela influencia sempre a forma como as imagens são

compreendidas. O diálogo, a narração, os efeitos sonoros e a música contribuem para o conteúdo dum documento de imagem em movimento.

Em síntese, o estudo do conteúdo de um documento em imagem, ou seja, a informação que pode ser extraída duma análise profunda das próprias imagens exige o recurso a diferentes tipos de ferramentas. Os alunos devem estar familiarizados com alguma terminologia técnica usada para caracterizar os elementos duma cena de filme, os tipos de técnicas de edição de que os realizadores dispõem e considerar as perspectivas dos académicos que emprestam ao estudo do cinema e da televisão conceitos linguísticos, psicológicos e outros.

Quanto a questões sobre a produção podem ser formuladas as seguintes: Que influências estiveram presentes na concepção do documento e serviram para limitar ou filtrar a mensagem transmitida? De que forma os antecedentes (pessoais, políticos, profissionais) do produtor, do realizador, dos actores e outros poderá ter influenciado a sua actuação? De que forma as convenções institucionais e o objectivo mais lato da agência patrocinadora poderão ter “colorido” a mensagem?

Enquanto a análise do conteúdo diz respeito ao que aparece no écran como vimos anteriormente, a análise da produção examina os elementos de contexto, como e porquê certos elementos chegaram ao écran.

Os documentos escritos são normalmente produzidos por uma pessoa, os documentos em imagem são obra de um colectivo, resultando de um complexo processo de colaboração, desde produtores, realizadores, guionistas, cinematógrafos, editores, actores e agentes publicitários, contribuindo com a sua criatividade nas diversas fases do processo. O conhecimento e a compreensão do processo de produção ajuda a compreender o mesmo. As influências sociais e políticas presentes no processo de produção podem ser mais ou menos explícitas, mas devem ser sempre consideradas aquando de uma análise completa de qualquer documento. Seja qual for o filme ou programa televisivo exibido numa aula, os alunos devem reflectir sobre as causas que teriam levado à realização do filme e sobre o que teria influenciado a sua produção.

As questões sobre a recepção são de cariz mais problemático tanto para os investigadores de cinema como para os historiadores, professores e alunos. As opiniões são muito divergentes sobre o impacto do cinema e da televisão na sociedade. Podem ser formuladas as seguintes questões: Que efeito teve no ritmo ou orientação dos

acontecimentos na época em que foi feito? Quem viu a produção e de que forma esta os influenciou?

Hoje em dia, os estudos do cinema englobam a análise da recepção. Se um filme comunica a sua mensagem cujo significado é construído, em parte, pela personalidade individual do espectador, pelos seus valores culturais ou pela experiência com outros filmes, então o espectador é envolvido na construção daquele significado, ou seja, o espectador é um agente activo na construção de sentido.

O'Connor (1987: 19) considera que quando as questões sobre o conteúdo, a produção e a recepção de documentos de imagem em movimento são aplicadas, o visionamento em aula torna-se numa experiência activa, como refere:

“Neste processo, os professores incutem nos alunos um cepticismo analítico saudável, o primeiro passo para a compreensão fundamentada”

Na segunda etapa, os dados ou informações recolhidos na primeira revestem-se de um mais profundo significado relativamente à investigação histórica. As muitas e variadas formas de utilização dos documentos de imagem em movimento por parte de historiadores e professores podem ser reduzidas a quatro modelos de investigação em História: documentos de imagem em movimento como representações da História; documentos de imagem em movimento como testemunhos da História social e cultural; documentos de imagem em movimento como testemunhos de factos históricos e, por fim, documentos de imagem em movimento como testemunhos da História do cinema e da televisão.

Os quatro modelos não são rígidos ou limitadores, nem devem sugerir que se possa espartilhar uma área tão complexa e dinâmica. Há uma relação de complementaridade entre os quatro, cada um permite concentrar a atenção nos tipos de questões analíticas bem como identificar preocupações metodológicas específicas que podem relacionar-se mais com determinado modelo.

O primeiro modelo, documentos de imagem em movimento como representações da História será alvo de uma descrição mais pormenorizada, uma vez que, é neste domínio que se situa o presente estudo. Neste caso, a imagem em movimento é estudada como documento secundário.

Para O'Connor (1987 e 1990) não existem representações do passado totalmente verdadeiras e objectivas e, também não se pode viver o passado através de um filme. Qualquer filme sobre um facto histórico apresenta apenas uma interpretação do mesmo,

essa abordagem pode até não ser intencional ou planeada; pode estar explícita na narração ou implícita no contexto visual, contudo, todo e qualquer filme apresenta um ponto de vista. O autor exemplifica esta assunção com o filme “The Return of Martin Guerre” (1983), que aborda uma história de abandono por parte do marido para apresentar a vida rural do século XVI em França. A produção deste filme contou com a consultoria histórica de Natalie Zemon Davis. O filme apresenta uma textura visual rica e uma história envolvente, mas será necessário uma análise mais profunda do filme para se extrair referências subtis a assuntos históricos, como os papéis do casamento, da lei e da propriedade, bem como as relações interpessoais nas vidas dos camponeses franceses do século XVI. Para tal análise seria necessário dividir o filme nas suas partes principais o que permitiria identificar como estes assuntos foram abordados e como a história foi estruturada para criar o máximo de suspense no público. A estrutura fílmica optimizou o valor do filme em termos de entretenimento, mas uma outra estrutura ofereceria melhores oportunidades para desenvolver temas históricos centrais. Se o realizador, por exemplo, caracterizasse de uma forma mais complexa a personagem principal - Bertrande, teria originado maior discussão à volta de assuntos históricos relativos à mulher. Estas questões de representação envolvem geralmente os alunos em acesas discussões sobre a natureza e o significado da História.

Para este autor, existe outro tipo de produções que se preocupam menos com a autenticidade dos pormenores como, vestuário, cenário, linguagem, mas com o conjunto das relações sociais existentes em determinada época. Dá como exemplo o trabalho do cineasta Daniel Walkovitz que produziu para a televisão pública um documentário “Molders of Troy”, em 1983. Este cineasta não se limitou a descrever uma época, mas colocou uma questão problematizadora ao passado para a tentar compreender. Neste documentário quase todas as personagens e alguns eventos eram ficção. Contudo, permitiram que se prestasse atenção a assuntos históricos emergentes, tais como: a organização dos trabalhadores e o papel dos sindicatos nas comunidades do século XIX.

Para O'Connor (op. cit.), os filmes históricos de produção comercial deturpam geralmente os factos históricos e a sua interpretação. Os realizadores dedicam-se cuidadosamente à verificação do guarda-roupa, dos acessórios e das nuances da linguagem e expressões. Quando os estúdios promovem estes filmes, anunciando a autenticidade dos cenários e demais pormenores, produzem um efeito de realidade, conferem uma aura de autenticidade ao filme. Contudo, esta autenticidade de pormenor mascara a alteração de

factos e assuntos históricos no esforço de maximizar o seu potencial de entretenimento. A produção de filmes comerciais e de televisão é, acima de tudo, um negócio. Como em qualquer indústria, existem imperativos institucionais que influenciam a produção e inevitavelmente, o resultado final. Alguns filmes evitam os assuntos controversos e caracterizações complexas que possam impedir a adesão do público.

Para avaliarem e analisarem um filme que represente eventos históricos, os professores, historiadores e alunos devem aplicar os mesmos padrões gerais que aplicariam a um trabalho de investigação, devendo nesta análise incluir questões sobre o conteúdo, a produção e a recepção.

De seguida, apresentaremos três quadros síntese (Ver Quadros 2, 3 e 4), com as propostas de O'Connor (1987 e 1990) para abordar nas aulas de História as questões sobre o conteúdo, a produção e a recepção de um documento de imagem em movimento como representações da História.

Quadro 2: Questões sobre o conteúdo de um documento de imagem em movimento

Questões
<ul style="list-style-type: none"> - Será que uma análise completa do conteúdo do filme revela uma interpretação profunda e coerente dos assuntos e acontecimentos históricos apresentados? - Como é que o estilo visual e a estrutura narrativa do filme contribuem para a criação do seu ponto de vista? - A interpretação pode ser comprovada pela evidência histórica existente? - Num filme de ficção, até que ponto o guião e as personagens se basearam em fontes históricas e até que ponto são fruto da imaginação? - As caracterizações e relações desenvolvidas estão em sintonia com o período histórico em questão, ou foram modernizadas para que o público mais facilmente as relacione com a história? - Num filme documental, como são utilizados os testemunhos visuais? O tema do filme é apresentado através da informação contida nas imagens, ou estas servem apenas de cenário ilustrativo para os comentários ou narração que as acompanham? - O trabalho de pesquisa para o filme limitou-se a fontes cinematográficas, ou os produtores procederam a leituras para se informarem? - Se forem incluídas entrevistas ou comentários de participantes históricos, de que modo foram utilizadas? - Foi suficientemente claro que cada memória representa apenas uma perspectiva, ou essas memórias são utilizadas como principal elemento de interpretação? - O filme indica de forma explícita que representa apenas um, ou vários, pontos de vista, e que podem existir outras interpretações igualmente válidas?

(Adaptação da proposta de O'Connor, 1987 e 1990)

Quadro 3: Questões sobre a produção de um documento/imagem em movimento

Questões
<ul style="list-style-type: none"> - O que se pode saber sobre as circunstâncias de produção do filme e de que modo essas circunstâncias podem ter influenciado as decisões relativas à produção? Como por exemplo, por quem foi financiado o filme? Os produtores trouxeram para o projecto um ponto de vista ideológico pré-concebido? Se sim, esta parcialidade é explícita no filme, ou foi feito um esforço para esconder e transmitir a ideia de objectividade? - Se houve colaboração de consultores históricos, qual o seu papel? Estiveram envolvidos no projecto ou apenas chamados em determinado ponto? - Ficaram satisfeitos com os resultados? Quais eram os objectivos da produção do filme? - Tratou-se apenas de um projecto comercial? - Haveria um público alvo definido? O realizador tinha experiência na realização de filmes históricos? - Que comparação se pode fazer entre os objectivos do filme e os objectivos da investigação académica?

(Adaptação da proposta de O'Connor, 1987 e 1990)

Quadro 4: Questões sobre a recepção de um documento/imagem em movimento

Questões
<ul style="list-style-type: none"> - Como é que o filme foi recebido? - Qual a reacção do público? - Como é que os especialistas em História avaliaram o filme? - Houve outras versões do filme produzidas noutras épocas e para públicos diferentes, e de que forma as respectivas transformações alteraram a reacção do público? - Se o filme é mais antigo, como podem ter mudado as reacções do público através dos tempos? - Como podem as várias reacções melhorar a compreensão e apreciação do significado do filme?

(Adaptação da proposta de O'Connor, 1987 e 1990)

Quando se estudam os documentos de imagem em movimento como evidência da História social e cultural evidenciam-se os valores sociais e culturais que o filme procura transmitir e, por outro lado, se os filmes reflectem o ambiente social e cultural do seu tempo.

A abordagem dos documentos em imagem como evidência de factos históricos serve para analisar a fiabilidade dos factos apresentados e deve-se proceder a leituras sobre documentos da época de produção do filme. Para usar imagens como testemunho é preciso esclarecer que elas não foram encenadas e que representam exactamente o que parecem

representar. É necessário analisar as intenções do produtor, os financiamentos, a selecção de imagens e as omissões.

Estudar os documentos em imagem como evidência da História do cinema e da televisão permite o estudo de filmes e documentários inseridos no âmbito da dinâmica da arte cinematográfica.

Para O'Connor (1987: 54), a utilização de um filme nas aulas de História deve ser sempre reforçada com outras fontes de informação:

“Se essas aulas são reforçadas com outros filmes, discussões, leituras e outros materiais, os alunos tornar-se-ão mais conscientes dos elementos psicológicos e emocionais da experiência do visionamento e aprenderão a apreciar o potencial criativo da arte cinematográfica. Tornar-se-ão certamente espectadores mais críticos perante um filme de propaganda política, uma reportagem de televisão sobre um tema controverso ou um filme documental que proclame relatar toda a verdade sobre um determinado assunto histórico. (...) Ainda mais importante é o facto de os alunos conseguirem compreender as dinâmicas da comunicação visual e terem uma oportunidade para praticarem as competências de literacia visual tão essenciais à reflexão histórica na era da electrónica.”

III - A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

“[O objectivo do ensino da História] não é, naturalmente conhecer os factos históricos esse o objecto, mas sim a dimensão temporal do Homem, o desenvolvimento de procedimentos (tratamento das fontes de informação, indagação, investigação, explicação multicausal), dos valores (espírito antidogmático, tolerância, solidariedade) e das atitudes que lhe são próprios (eliminação de estereótipos e “pré-juízos”, abertura a uma História multicultural com novos protagonistas.” (Félix, 2001: 29)

Neste capítulo procederemos à descrição de vários estudos realizados no âmbito da actual pesquisa em educação histórica. Iniciaremos a exposição com estudos pioneiros desenvolvidos em Inglaterra que começaram a explorar as ideias que as crianças traziam para a disciplina de História e os conceitos que a História fornecia às crianças (Lee, 2001). Esta linha investigativa estuda as ideias históricas das crianças e adolescentes, baseando-se numa categorização de conceitos através de níveis de progressão do conhecimento histórico.

Na secção seguinte, enunciaremos estudos que exploram a origem e tipologias das ideias das crianças e jovens, quer sejam conceitos substantivos quer de segunda ordem.

As restantes secções do capítulo descreverão alguns estudos relacionados com a aprendizagem através de imagens, de textos e as ideias dos alunos acerca da narrativa histórica. Contudo, a grande quantidade de estudos realizados nestes domínios obrigou-nos à selecção dos estudos, sendo apenas referencializados aqueles que, de alguma forma constituíram um suporte referencial para o presente estudo.

Por fim, descreveremos estudos de cognição histórica relacionados com a televisão e o cinema.

3.1 – Estudos sobre a progressão das ideias dos alunos

O ensino da História, bem como das demais disciplinas, foi influenciado nas décadas de 60 e 70, pela teoria dos estádios sequenciais e invariantes do desenvolvimento de Piaget. O primeiro estágio, designado de sensório-motor, (até aos dois anos) em que a actividade cognitiva se centra na experiência imediata através dos sentidos; o segundo estágio, pré-operatório (dos dois aos sete anos), durante o qual as ideias começam a surgir substituindo as experiências e assiste-se a um desenvolvimento da linguagem que permite

as interações sociais; o terceiro estágio, o das operações concretas (entre os sete e os doze anos), o pensamento ligado a objectos concretos e, por fim, o quarto estágio, o das operações formais (dos onze aos dezasseis anos), o do pensamento lógico sobre coisas abstractas.

Vários investigadores, nomeadamente das áreas da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento Educacional, começaram a questionar a teoria piagetiana e sobretudo a denunciar os abusos da sua aplicação, uma vez que as pesquisas de Piaget utilizaram instrumentos de observação do desempenho das crianças em situações relacionadas com as ciências exactas.

Donaldson (1984), investigadora do campo da Psicologia Cognitiva, considerou que as teorias sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento que exerceram maior influência durante grande parte do século XX, nomeadamente de Piaget e outros autores estavam em muitos aspectos, erroneamente fundamentadas, mas isto não significava que fossem, na sua totalidade, inexactas. Baseou-se em estudos de Martin Hughes para contrapor a afirmação de Piaget de que as crianças de idade inferior aos 7-8 anos de idade comunicam mal, precisamente por se descentrarem mal, ou por serem “egocêntricas”.

Nesse estudo, a autora (op. cit.: 71-72) apresentou três pontos que contestam a teoria piagetiana. No primeiro ponto afirmou que as crianças não são, em nenhum estágio do seu desenvolvimento, tão egocêntricas como afirmou Piaget. Adoptar outro ponto de vista exige um certo esforço a todos os seres humanos e a dificuldade varia de uma situação para outra e de muitos e diversos modos. Mas, a distância existente entre as crianças e os adultos não é tão grande como se acreditava tão amplamente até há pouco tempo.

O segundo ponto referia que as crianças não estão tão limitadas para raciocinar dedutivamente como afirmou Piaget e outros autores. Esta capacidade é mais acentuada em alguns aspectos do seu comportamento espontâneo e revela-se com grande claridade nos comentários que realizam quando escutam narrações.

Por fim, alegou que a capacidade das crianças para aprender a linguagem é um facto algo “assombroso”. Mas, estas destrezas não são separadas do resto do seu desenvolvimento mental. As crianças primeiro compreendem as situações, especialmente

as que implicam intencionalidade humana, e depois utilizam este modo de compreensão para os ajudar a entender aquilo que se disse.

Kieran Egan (1992) na obra “O desenvolvimento educacional” apresentou uma nova teoria de desenvolvimento educacional desde os primeiros anos até à maturidade. Segundo este autor, uma teoria educacional da aprendizagem e do desenvolvimento deverá remeter para os fenómenos que maior interesse têm para os educadores e terá naturalmente um nível de generalização e um escopo fenomenológico diferente dos interesses dos psicólogos e dos epistemólogos da genética. Criticou as várias tentativas de aplicar à educação teorias geradas no seio de outras disciplinas que se demonstraram infrutíferas e “perigosas” para os professores, referindo-se nomeadamente aos abusos cometidos ao trabalho de Piaget, tirando dele conclusões simplistas e inadequadas. Acerca deste assunto Egan (op. cit.: 16-17) afirmou o seguinte:

“O contributo de Piaget para o entendimento do desenvolvimento intelectual da criança é inestimável. No entanto, o ponto focal da sua teoria não é a educação, mas sim a epistemologia genética (...). O interesse dos professores por algumas das questões estudadas por Piaget não tem o poder mágico de converter as suas teorias e conhecimentos científicos numa fórmula que possa ser directamente aplicada aos aspectos práticos da educação.”

Na sua teoria distinguiu quatro estádios principais do desenvolvimento educacional, designadamente: o mítico, o romântico, o filosófico e o irónico. Os estádios da sua teoria não deverão ser vistos como fases por que passámos e vão ficando para trás. A vivência plena de um estádio conduz ao estádio seguinte e cada estádio surge como uma elaboração e um desenvolvimento dos estádios precedentes. O desenvolvimento educacional não evolui por acumulação gradual do conhecimento e da compreensão, mas, avança por arranques e paragens, por fases que envolvem súbitas mudanças de direcção e de tipos de compreensão.

No *estádio mítico* (idades aproximadas 4/5 aos 9/10 anos). O autor considerou que nas crianças os modos de pensar e de aprender processam-se de forma diferente da dos adultos e que as principais categorias e instrumentos intelectuais da criança não são racionais e lógicas, mas sim emocionais e morais. A forma de ensinar deverá ser através de histórias de estrutura simples. As unidades de ensino deverão ser organizadas à semelhança de uma história criando expectativas, desenvolvê-las e, finalmente, satisfazê-

las. As histórias deverão ser articuladas em oposições binárias e que as forças em conflito deverão, em certa medida, ser personificadas.

No *estádio romântico* (idades aproximadas dos 8/9 aos 14/15 anos), os jovens sentem fascínio pelos extremos (do que existe e do que é conhecido). Interessam-se por histórias “românticas” em que o herói (uma nação, ideia, instituição) com quem se podem identificar. Para o autor, histórias deste tipo favorecerão a consciência do ego. Neste estágio, as crianças gostam de pormenores, têm enorme capacidade de memorizar e reter detalhes.

No *estádio filosófico* (idades aproximadas dos 14/15 aos 19/20), os jovens buscam a verdade sobre a psicologia humana, sobre as leis da evolução histórica, sobre o modo como as sociedades funcionam. Ao compreenderem como o mundo funciona, os estudantes ficarão a conhecer o seu lugar e o seu papel no mundo e conhecer-se-ão a si próprios em segurança. O gosto filosófico pelo geral é o meio através do qual se consegue reduzir a proporções manejáveis o conhecimento parcelar e caótico que se tem do mundo, através de esquemas de ordenação. As histórias “filosóficas” desempenharão um papel relevante na organização dos conhecimentos.

No *estádio irónico* (aproximadamente a partir dos 19/20 anos) já será possível ao indivíduo perseguir e estabelecer uma verdade impoluta e independente das necessidades do ego.

No ensino da História, a aplicação dos estádios de desenvolvimento de Piaget teve também consequências nefastas, levando em que muitos países (França, Portugal e E.U.A.) afastassem a História dos currículos nos primeiros anos de escolaridade, dada a sua complexidade científica e metodológica da disciplina, já que só na adolescência seriam capazes de compreender os conceitos históricos (estádio operativo formal).

Em finais dos anos 70, uma nova linha de investigação analisou as ideias dos alunos em História num quadro conceptual independente dos estádios de desenvolvimento de Piaget, designadamente Dickinson e Lee (1978 e 1984), Shemilt (1980) com o projecto “History 13-16” e Booth (1980).

Esta linha de investigação aponta para uma categorização do pensamento dos alunos em níveis de progressão de ideias em História. Estas ideias estão estritamente ligados à natureza da História, aos seus métodos e perspectivas. São denominados

conceitos de segunda ordem, como por exemplo narrativa, explicação, causalidade, evidência, tempo, espaço e empatia.

Booth (1980) levou a cabo uma investigação com o objectivo de estudar o desenvolvimento do pensamento histórico nos adolescentes, designadamente determinar a capacidade dos alunos de avaliarem fontes históricas e avaliar as suas atitudes em relação à História como disciplina curricular. Procedeu a um estudo longitudinal e experimental com 53 alunos, com 14 ou mais anos de idade, a frequentar um curso de História Moderna. Com esta amostra constituiu um grupo experimental e um grupo de controlo. Os alunos trabalharam directamente com fontes históricas diversificadas. As respostas dos alunos foram categorizadas em dois grupos: na categoria 1, designada de “concreto”, foram incluídos os alunos que responderam baseados na observação directa, com pouca argumentação e de uma forma descritiva. Na categoria 2, designada de “abstracto”, foram inseridos os alunos que revelaram uma argumentação explicativa e realizaram inferências relativas a qualidades ou ideias.

O investigador apurou que ao longo de um período de um ano e meio, o grupo experimental melhorou significativamente em comparação com o grupo de controlo. Sugeriu desta forma, que mais importante do que o nível de maturação e a inteligência dos alunos, são os métodos utilizados na sala de aula e a familiaridade dos conteúdos. A utilização de fontes primárias e secundárias permitiram, também, aos alunos um melhor conhecimento do passado e facilitaram a discussão argumentativa na sala de aula.

Peter Lee (1978) no seu estudo “Explanation and Understanding in History” e Alaric Dickinson e Lee em “Understanding and Research” (1978) procuraram estabelecer possíveis níveis de compreensão dos alunos sobre explicações históricas e analisar a capacidade dos jovens de estruturarem as suas próprias explicações sobre acções individuais no passado. Segundo estes autores, com a formulação de questões do tipo: “Explica as razões pelas quais ...?” e “Porque é que ...?”, o professor poderá discernir níveis de explicação e de compreensão, os motivos, etc, para que os alunos não repitam aquilo que lhes ensinámos.

No primeiro estudo, Lee (1978) criou um conjunto de níveis lógicos e categorias com o objectivo de analisar o pensamento histórico dos estudantes, que passaremos a resumir.

Nível um: Compreensão da acção do agente. Neste nível incluía-se a categoria 1, em que a acção é considerada ininteligível, existindo uma incapacidade em captar o significado das intenções do agente e da situação.

Nível dois: Compreensão do conhecimento que o agente tem da situação e do que o levou a actuar. Neste nível estavam incluídas as respostas das categorias 2 e 3. Na categoria 2, a acção é explicada por referências às intenções do agente e à situação, não existindo distanciamento entre a visão do agente e a do historiador. O equilíbrio temporário é alcançado pelo ignorar de aspectos problemáticos da acção. Na categoria 3, a acção não é compreendida, o equilíbrio alcançado na categoria dois é conturbado pela percepção de aspectos problemáticos. O não conseguir fazer a distinção entre situações, do agente e do historiador impede o equilíbrio.

Nível 3: Referências às intenções e à situação do agente no contexto em que é pedida a explicação. Neste nível situam-se as categorias 4 e 5. Na categoria 4, são compreendidas as intenções do agente e os aspectos em conflito, mas num contexto muito limitado. Na categoria 5, a acção não é compreendida por falta de significado de um contexto mais vasto. A compreensão é ainda instável. Pode haver referências a um contexto mais vasto, mas não são compatíveis com os objectivos conflituais do agente.

Nível 4: Distinção entre a situação do agente e a do historiador num contexto vasto e em termos dinâmicos. Neste nível estão incluídas as respostas da categoria 6, em que a acção é explicada tendo em conta a distinção entre a situação do agente e a do historiador e compreendida num contexto alargado. Esta visão alargada implicará geralmente a compreensão em termos dinâmicos (hipotéticos).

Dickinson e Lee (1978) consideraram que a História pode ser aprendida em qualquer idade, desde que apresentada em níveis adequadas à experiência dos alunos (na linha de Booth e de Donalson).

Estes mesmos autores, mais tarde (1984), estabeleceram estádios de pensamento histórico. Estes estádios estavam relacionados com o grau de elaboração de ideias da natureza da História e não com a idade. Neste estudo pretenderam observar o sentido da compreensão da empatia histórica. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente e enquadrados nas seguintes categorias: (a) “Confusão e conteúdo” sempre que os alunos revelavam confusão sobre os dados fornecidos ou espanto ou cinismo sobre o passado; (b) Exploração de pormenores concretos sobre o passado; (c) “Explicação” quando os alunos foram capazes de explicar o passado através experiência, crenças, ou ainda, usaram a

imaginação para dar sentido a acções e situações específicas. Para estes autores, este estudo possibilitou uma melhor compreensão de como as crianças e adolescentes pensam a História e quais as suas limitações.

Shemilt (1980) foi coordenador do Projecto “The History 13-16” que contou com a adesão de um grupo significativo de escolas inglesas e com a participação de jovens entre os 13 e os 16 anos. A partir dos dados obtidos, defendeu que as crianças eram capazes de mostrar um “raciocínio hipotético” sem necessitarem de um nível operacional formal. Considerou que as metodologias utilizadas na aula têm um papel fulcral na progressão da construção conceptual dos alunos.

Segundo Lee (2001b: 14), o projecto 13-16 conduziu a mudanças no ensino da História. As crianças passaram a encarar a História “como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela”.

Em estudos subsequentes, e mantendo a mesma linha conceptual, Shemilt procedeu a investigações sobre as ideias históricas das crianças, baseando-se numa categorização de conceitos através de níveis de progressão do conhecimento histórico. Em 1983, num estudo intitulado “The devil’s locomotive” analisou as ideias dos alunos acerca da narrativa e a explicação histórica. Num estudo posterior, denominado “Beauty and the Philosopher” (1984) estudou a empatia, e com “Adolescent ideas about evidence and methodology in history” (1987), a evidência foi o seu objecto de estudo.

Cooper (1992) realizou um estudo com crianças pequenas (8-9 anos), com o objectivo de verificar se as crianças se envolveriam activamente em processos de pesquisa histórica, ou seja, fazer deduções acerca de fontes históricas, aprender a interpretar a evidência, e se podiam ser ensinadas a usar conceitos históricos. Simultaneamente, tentou delinear um padrão no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças que pudesse ser avaliado, e aferir se as estratégias de ensino poderiam acelerar o processo de pensamento histórico.

Implementou o seu estudo a duas turmas de escolas diferentes (experimental e de controlo) que foram ensinadas sobre as mesmas quatro “unidades” de História. As “unidades” seleccionadas foram: “A Idade da Pedra”, “A Idade do Ferro”, “Os Romanos” e “Os Saxões”. Cada unidade demorou cerca de 5 semanas.

Os grupos experimentais utilizaram as seguintes estratégias de leccionação: planificações de aulas para incentivar as crianças e distinção entre “o que é conhecido”, “o suposto” e “o que não se pode conhecer”; apresentação e utilização de vocabulário seleccionado e especializado; realização de duas visitas de estudo e interdisciplinaridade entre as várias disciplinas - “currículo integrado”.

O grupo de controlo utilizou o manual escolar, aprendeu História como qualquer outra disciplina e não realizou visitas de estudo.

No final de cada “unidade” as crianças de todos grupos realizaram individualmente um “relatório arqueológico” sobre cinco tipos de fontes nunca anteriormente vistas. As fontes eram um artefacto, uma imagem, um diagrama, um mapa e uma fonte escrita. No final da experiência, comparou os resultados dos grupos envolvidos e para tal desenhou um esquema de avaliação das tarefas escritas usando uma escala de 10 pontos. Esta escala variava de um nível egocêntrico ou ilógico (1); lógica incipiente, não claramente expressa e argumentação utilizando a informação dada (2 e 3); níveis de abstracção mostrando um princípio de argumentação crescente (4 e 5); uma argumentação genuína (6 a 8); e, um pensamento integrativo, utilizando conceitos abstractos (9 e 10).

Os resultados apontaram que, relativamente aos relatórios arqueológicos e tipos de evidência, o grupo de controlo melhorou ao longo das quatro unidades de ensino. A autora apontou como hipótese explicativa para esta ocorrência o facto dos alunos deste grupo se terem familiarizado com o próprio teste. Contudo, a melhoria em ambos os grupos experimentais foi estatisticamente significativa. A autora concluiu que as crianças eram capazes de raciocinar em termos históricos, que o desenvolvimento do pensamento histórico pode ser avaliado e que as estratégias de ensino foram significativas. Segundo a mesma autora (2003: 5-6), as estratégias de ensino que melhor promovem o pensamento histórico envolvem: experiências com significado, como por exemplo visitas a museus e outros locais onde as crianças possam explorar e extrapolar - abordagem transcurricular; questões abertas e simples sobre evidência-chave, de modo a permitir diferenciarem entre “saber”, “supor” e “não saber”; utilização de vocabulário seleccionado a diferentes níveis de abstracção e uma atmosfera relaxante, de expressão livre, onde as crianças possam sentir-se confiantes na sua habilidade de conversar.

Barca (2000) num estudo descritivo realizado com alunos portugueses, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos de idade, a frequentar o terceiro ciclo e o ensino

secundário em escolas do Norte do país (320 alunos). Aos alunos foram apresentadas quatro versões históricas sobre uma questão que, para vários historiadores, tem constituído um paradoxo: “Como se explica o domínio do oceano Índico pelos portugueses durante o século XVI?” Os instrumentos de recolha de dados empíricos compreendiam um conjunto de materiais históricos, um conjunto de cinco tarefas escritas e uma entrevista posterior planeada para explorar, clarificar e aprofundar o significado de algumas respostas dadas. O objectivo do estudo consistiu em explorar os significados que os alunos adolescentes atribuem à explicação provisória em História. A sua pesquisa forneceu uma definição operacional do conceito de explicação histórica, com a qual foram analisadas algumas respostas dos alunos (op. cit.: 61):

“A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta do tipo “porquê?” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma selecção de factores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos factores seleccionados e, entre uma gama de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas/facilitadoras do *explanandum*. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa.”

A investigadora entendeu que o sentido de provisoriedade atribuído a uma explicação faz parte de, e varia de acordo com cada tipo de explicação. Assim, constitui o modo explicativo o “meio natural” onde a noção de explicação provisória ganha um significado específico. Este sentido é directamente sugerido pela diferença de peso atribuída a diferentes factores e observada em explicações históricas concorrentes.

Partindo da actual Filosofia da História estabeleceu um enquadramento para a análise das ideias dos alunos sobre explicação provisória em História em termos de três noções principais, designadas no seu estudo por (op. cit.: 151-156):

Estrutura explicativa: (a) *modo explicativo* (que tipo de factores são implícita ou explicitamente seleccionados: condições, causas, razões, motivos, disposições, condições de longa e curta duração, e (b) *peso factorial* (que peso é atribuído a diferentes factores seleccionados: condições suficientes, necessárias ou facilitadoras).

Consistência explicativa: (a) *Consistência empírica*, relacionada com a eventual aceitação da explicação à luz da evidência existente, por meio de testes de *confirmação* e

refutação, e (b) *Consistência lógica*, em termos de consistência interna e externa. A consistência interna ou *coerência*, na medida em que uma explicação não contenha contradições internas. A consistência externa ou *plausibilidade*, na medida em que uma explicação seja consistente com o conhecimento existente sobre os acontecimentos passados ou imaginados no mundo real.

Objectividade e verdade engloba o distanciamento metodológico e o acesso à verdade.

O estudo de Barca forneceu uma categorização das ideias dos alunos acerca dos três núcleos conceptuais (anteriormente mencionados), ao longo de cinco níveis de progressão, a saber:

O nível 1 - *a estória*; este nível inclui um modo descritivo e ideias de segunda ordem acerca de factos, ou um modo explicativo restrito e ideias de segunda ordem vazias.

O nível 2 - *a explicação correcta*; é um nível explicativo principalmente relacionado com a verdade da explicação. Os alunos deste nível tendem a discutir e seleccionar factores em termos de pressupostos do quotidiano.

O nível 3 - *quanto mais factores melhor*; é um nível explicativo com um enfoque na quantidade de factores. Neste padrão, emerge um sentido de provisoriedade associado à ideia de que o poder explicativo pode aumentar com a adição de novos factores ou, de um modo mais sofisticado, à ideia de perseguir uma explicação total através de interligação de múltiplos factores.

O nível 4 - *uma explicação consensual?* transmite um padrão mais elaborado relacionado com o paradigma da neutralidade não perspectivada, considerada como um critério necessário para se alcançar uma explicação consensual, ou como um ideal inatingível que torna a explicação histórica sempre relativa. O padrão agregacionista mantém-se em termos de valorização de interligação de explicações e o contexto histórico é tido em conta.

O nível 5 – *perspectiva*; é um nível explicativo em que parece emergir a noção de neutralidade perspectivada. Noções de confirmação e refutação surgem associadas, mas podem entrar em conflito com um padrão verificacionista que ocorre em simultâneo.

A autora salientou que o modelo de categorização das respostas dos alunos foi apenas uma tentativa de resposta, uma hipótese, para o problema formulado – o modo como os alunos adolescentes operavam com o conceito de explicação provisória, mas que a

distribuição de frequência por nível de progressão sugeriu que é possível dar uma resposta positiva mas cautelosa. Os resultados deste estudo sugeriram que a maioria dos adolescentes consegue ter uma ideia de provisoriedade das explicações, embora associada a uma noção de agregação de informação. Outros alunos concentraram-se nos dados ou na lógica da estória, ou na explicação correcta associada à verdade dos factos. Alguns alunos defenderam visões mais sofisticadas e conseguiram aplicar critérios de verificação, de plausibilidade com o contexto histórico e de neutralidade não perspectivada. Apenas um número restrito de respostas se situaram no nível 5, o mais sofisticado, as noções de confirmação e refutação, de comparações de situações e de neutralidade perspectivada foram observadas.

Dentro da mesma linha de investigação inserem-se vários estudos de Peter Lee, R. Ashby e A. Dickinson, que desde os anos noventa desenvolveram em Inglaterra o “Chata Project” para investigar as ideias sobre a compreensão do passado, em alunos dos 7 aos 14 anos de idade.

Em Portugal, esta linha investigativa tem também seguidores. Barca (2000), num estudo pioneiro, analisou as ideias dos jovens portugueses acerca da explicação provisória em História; Barca e Gago (2001) acerca do tipo de argumentação manifestados pelos alunos do sexto ano sobre fontes históricas com pontos de vista diversos; Gago (2001) para analisar as concepções dos alunos sobre a variância da narrativa; Ribeiro (2002) analisa a progressão do pensamento arqueológico dos alunos, através de inferências feitas a partir de objectos arqueológicos do período Pré-histórico e Romano; Gonçalves (2002) acerca da interpretação de fontes históricas com recurso à Internet e às concepções construídas sobre o 25 de Abril de 1974; Moreira (2002) analisa as ideias dos alunos acerca da relação televisão e conhecimento histórico.

3.2 – Estudos sobre as ideias dos alunos

Os fundamentos teóricos da perspectiva cognitiva foram lançados por Jean Piaget, ao chamar a atenção para o facto “de que aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objectivo a produção de representações de uma realidade independente mas que, em lugar disso, possui uma função adaptativa” (Fosnot, 1999: 15).

Segundo Carretero (1998), os actuais debates construtivistas colocam ênfase em determinados temas, tais como:

- A reconceptualização das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem;
- A consideração de que o conhecimento tem um carácter específico em vez de geral;
- A interacção entre o conhecimento quotidiano e científico, o papel que ambos cumprem na instrução, uma vez que, um novo conhecimento só se adquire mediante uma interacção com os esquemas internos do sujeito;
- Os grandes progressos realizados para caracterizar o conhecimento “quotidiano”. A investigação actual sobre concepções alternativas mostra que os alunos resistem a abandonar os seus conhecimentos quotidianos ou intuitivos, mesmo depois de vários anos de instrução específica. Os alunos utilizam numerosas representações de carácter implícito, que são discrepantes do conhecimento empírico, mas que lhes permitem dar sentido à realidade;
- A importância concedida ao estudo da mudança conceptual como processo chave para estudar o processo de construção do conhecimento. A maioria dos autores que estudaram a mudança conceptual considerou que é um processo custoso e difícil.

Na abordagem construtivista, o aluno é encarado como um indivíduo interpretativo que constrói e reconstrói os seus próprios conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores. Por isso, é importante que os professores tenham acesso às ideias tácitas dos alunos antes de iniciarem o processo de aprendizagem, no sentido de saber qual é a base a partir da qual podem levar a cabo a actividade construtivista implicada no acto de aprender algo.

Para Carretero (1996b: 27), as ideias prévias dos alunos sobre os fenómenos científicos apresentam algumas características comuns, tais como: não são correctas do ponto de vista científico; são específicas do domínio; podem estar dependentes da tarefa utilizada para identificá-las e avaliá-las; em geral, fazem parte do conhecimento implícito do sujeito; são construções pessoais; podem ser guiadas pela percepção, a experiência e o conhecimento quotidiano do aluno; nem todas têm o mesmo nível de especificidade; têm um certo grau de estabilidade e, por fim, têm um grau de coerência e solidez variável, podendo constituir representações difusas ou podendo fazer parte de um modelo mental explicativo.

Na América do Norte tem-se desenvolvido uma linha de investigação que se debruça sobre a importância do conhecimento prévio na aprendizagem e com a forma como este se encontra organizado. Preocupam-se também com as estratégias educativas que promovam a mudança conceptual. Esta linha de investigação centra-se nos processos cognitivos dos alunos, estabelecendo sempre relação entre estes e a formação dos professores assim como com a promoção de metodologias em sala de aula.

Mckeowen e Beck (1990) num estudo realizado com 35 alunos do 5º ano (10-11 anos) e 37 do 6º ano (11-12 anos) tentaram cartografar o conhecimento prévio dos alunos sobre a independência das 13 colónias norte-americanas, um ano antes e um ano depois de terem sido ensinados especificamente sobre esse tema. As autoras consideraram que a maioria dos alunos proporcionou alguma informação, contudo, esta informação era escassa e muito dispersa. O ensino pareceu constituir um aspecto positivo, uma vez que os alunos do sexto ano foram capazes de ter uma informação mais específica do que os do 5º ano e algumas confusões diminuíram.

Neste estudo, denotou-se que os alunos com pouco conhecimento sobre as matérias tenderam a aplicar o seu conhecimento geral. Desta forma, os conceitos adquiridos foram pobres e fragmentários, daí a importância de conhecer o que os alunos já sabem e de aplicar estratégias educativas eficazes.

VanSledright e Brophy (1992) desenvolveram um estudo com 10 alunos do 4º ano acerca do pensamento e conhecimento histórico da História do seu país. Realizaram para tal um inquérito com 23 questões de tipo abertas. Os alunos consideraram que a História se relaciona com acontecimentos que ocorreram no passado. Contudo, pareceram ver a História como uma colecção de factos inequívocos. Quanto ao trabalho do historiador, os investigadores constataram que os alunos não sabem muito acerca do mesmo, simplesmente os imaginam a examinar os vestígios do passado.

Berti (1994) estudou como é que as crianças desenvolvem conceitos substantivos, tais como estado e governo. Concluiu que a aquisição e compreensão dos ditos conceitos variam com a idade. Assim, os alunos de 9 anos adquirem esses conceitos de uma forma pouco elaborada, os alunos de 11 anos começaram a detectá-los e os alunos de 14 anos já os adquirem de uma forma mais elaborada.

Von Borries (1994) considerou que a compreensão dos alunos acerca de conceitos históricos não se baseia apenas em estratégias cognitivas. Os resultados sugeriram que os valores morais dos alunos podem ter um papel importante no raciocínio.

VanSledright (1995) levou a efeito um estudo com alunos do 8º ano sobre a compreensão da colonização britânica da América do Norte. Nesta investigação participaram 22 alunos de uma escola de características urbanas.

Os alunos pesquisaram sobre o tema e escreveram relatórios para apresentar à turma. Depois de analisados os dados referentes à primeira parte da entrevista e do questionário, este investigador detectou que o conhecimento prévio dos estudantes era vago sobre a temática. As estratégias de aulas utilizadas pela professora titular da turma permitiram que os alunos desenvolvessem razões para aprender e para se comprometerem com a História.

Seixas (1997) realizou um estudo no Canadá com estudantes do secundário sobre significância histórica. Concluiu que era arriscado considerar que os jovens identificam como historicamente significativa o que os professores ou outras “autoridades” afirmam. Para este investigador, “os alunos confrontam as suas aprendizagens na aula de História com as suas próprias estruturas de compreensão histórica, compiladas a partir das histórias de família, filmes históricos, ficção televisiva, comemorações e por último, e provavelmente não menos importante, as suas experiências escolares anteriores” (op. cit.: 22). Segundo este autor, competirá ao professor propor tarefas pedagógicas que ajudem os alunos a expor as suas ideias para os orientar no tempo histórico.

Recentemente, VanSledright (2000:1) realizou um estudo com o objectivo de responder à seguinte questão: “Poderão as crianças de dez anos aprender a investigar História como os historiadores?” Nesta investigação participaram 23 crianças de 10 anos de idade, da mesma turma. Antes de iniciar as aulas de História pediu aos estudantes que lessem dois relatos opostos do Massacre de Boston (fontes primárias e secundárias) e três imagens daquele evento. Depois de, lerem, analisarem e interpretarem os documentos, pediu-lhes que compartilhassem os seus pensamentos. Diversos estudantes observaram que

“fazendo a História” desta forma era muito intrigante. Estes resultados iniciais incentivaram o investigador a desenvolver o seu estudo nos meses seguintes.

Posteriormente, apresentou um mistério histórico acerca da colónia de Jamestown (Inverno de 1609-1610), desafiando todos os estudantes a desenvolver uma explicação razoável usando um conjunto limitado de fontes primárias e secundárias. Nas seguintes cinco semanas continuou com um conjunto de projectos de pesquisa, em trabalho de grupo com cinco elementos cada, que estudaram cinco colónias inglesas (uma por grupo). Este trabalho era realizado com fontes e periodicamente “paravam” para discutir a natureza das fontes, a sua validade e fiabilidade e a existência de perspectivas opostas. Os estudantes fizeram um trabalho como investigadores cuidadosos, esforçando-se por dar sentido aos vários pontos de vista das fontes.

No fim do projecto, oito participantes realizaram outra tarefa mais complexa. Analisaram quatro relatos e duas pinturas. Seis dos participantes começaram a verificar que tipo de fontes dispunham e a sua fiabilidade. Por fim, 3 alunos observaram que este era um dos eventos históricos onde era difícil determinar o que “aconteceu realmente”.

Os resultados deste estudo sugeriram que as crianças com orientação apropriada podem realizar investigação histórica. O investigador aconselha os professores a ensinar a ler, analisar e interpretar documentos nas suas aulas, fornecendo assim aos alunos uma poderosa cognição crítica e avaliativa, que é imprescindível num mundo dominado pelo fluxo de informação.

Melo (2003a: 33) procedeu a um estudo com o objectivo de cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura e detectar as ligações entre este conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específicos, designadamente a escravatura na sociedade romana. O conhecimento tácito substantivo histórico foi definido no seu estudo como:

“Um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular.”

Para a recolha dos dados empíricos utilizou três instrumentos: uma entrevista sobre o conhecimento tácito substantivo histórico; um exercício de empatia e uma entrevista pós-

exercício empático. No seu estudo participaram alunos de uma escola secundária de Braga, que foram organizados em três grupos: o primeiro grupo constituído por alunos de 12-13 anos; o segundo grupo alunos de 14-15 anos e o terceiro grupo com alunos de 16-17 anos.

Os resultados do estudo de Melo (op. cit.: 269-270) sugeriram as seguintes diferenças gerais entre os três grupos etários:

- Entre os diferentes grupos existe um crescendo nas competências discursivas e linguísticas, que permite uma melhor explicitação das suas ideias (...)
- Entre os três grupos existe uma crescente compreensão da complexidade da realidade social, especialmente no que diz respeito ao comportamento humano e às estruturas económicas e suas práticas. Esta crescente compreensão depende da capacidade de fragmentar a realidade, como instrumento necessário a uma operatividade eficaz (...). Quando a informação histórica é insuficiente, incompreendida ou ineficaz, os alunos desenvolvem estratégias que possam resolver os conflitos que nascem da coexistência entre as evidências históricas e o seu conhecimento tácito. Os mais novos recorrem mais frequentemente às suas vivências pessoais e ao uso da imaginação, enquanto os mais velhos propõem hipóteses explicativas (...)
- Existe no discurso uma tónica pela presença frequente de julgamentos. (...) Os alunos mais jovens endereçam os seus julgamentos para os indivíduos, enquanto os mais velhos tendem a julgar as instituições e os países (...).

Os dados do estudo foram também analisados considerando os três grupos de idades de forma a permitir desenhar um padrão de ideias substantivas sobre a Escravatura e a Escravatura Romana.

Relativamente ao grupo 12+ anos sugeriu o seguinte padrão: os alunos tenderam a ser mais influenciados por fontes icónicas que os *Media* lhes oferecem. A escravatura foi vista através de características idiossincráticas dos sujeitos históricos não os contextualizando na época histórica. Quando se tentaram projectar em situações do passado, os alunos basearam as suas premissas interpretativas em situações factuais contemporâneas e nos seus próprios sentimentos e valores.

Os alunos do grupo de 14+ anos compreenderam os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiossincrático dos agentes históricos, contudo, introduziram a variável do contexto da acção, extrapolando por vezes estereótipos comportamentais e éticos contemporâneos para o passado.

Os alunos do grupo 16+ anos compreenderam as atitudes dos escravos no contexto da sociedade romana. Reconheceram não apenas a existência de um comportamento social

padronizado, mas também a coexistência deste com uma pluralidade de comportamentos sociais que dependem do estatuto económico e social desses agentes.

A investigadora sugeriu que a cartografia do conhecimento tácito histórico dos alunos deve constituir o primeiro passo do professor antes da tomada de decisões didáticas, para que, posteriormente se possa promover a uma mudança conceptual que se estrutura nos seguintes momentos de aprendizagem que os alunos devem vivenciar: “a identificação e a consciencialização do seu próprio conhecimento tácito; a testagem desse conhecimento em confronto com as evidências históricas; a comparação do conhecimento novo com as suas ideias anteriores e a sua aplicação a novas situações ou temáticas” (Melo, 2003a: 274).

Barton (2003) numa comunicação apresentada nas “Jornadas Internacionais de Educação Histórica” intitulada “Qual a utilidade da História para as crianças? Contributo do ensino da História para a cidadania” referiu-se a resultados da sua pesquisa realizada nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. Um dos resultados mais importantes das suas investigações foi que as crianças consideram-se historicamente informadas e que frequentemente têm um papel activo procurando aprender mais História, vendo programas de televisão, lendo livros e perguntando aos pais ou avós sobre assuntos que lhes interessam. Para este estudioso, as crianças interessam-se pela História e “reconhecem que a História lhes fornece um conhecimento valioso embora se interessem menos pela História aprendida na escola do que com a aprendida com outras fontes” (op. cit.: 1).

3.3 – Estudos sobre a aprendizagem dos alunos através de fotografias e textos

Alguns estudos foram realizados focando explicitamente o uso de imagens e de textos para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Rogers (1984) realizou um estudo com 200 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Os alunos estudaram o tema a “Guerra dos 9 anos” a partir de vários materiais históricos: documentos escritos, imagens, diapositivos e diagramas. O autor concluiu que os documentos visuais contribuíram para a eficácia da aprendizagem, já que

foram eficazes para a reconstrução da realidade. Estes materiais icónicos não serviram apenas de ilustração e de auxiliares, mas promoveram as inferências dos alunos.

Barton (1996) realizou um estudo com alunos do 4º e 5º anos com o objectivo de investigar o pensamento histórico das crianças. Os alunos estudaram a Revolução Americana e a emigração para os Estados Unidos. Uma das técnicas utilizadas na sua investigação foi a entrevista. Nas entrevistas, os alunos dispunham de um conjunto de fotografias acerca da História americana que tinham de colocar em sequência cronológica.

Em termos de conclusões, o investigador afirmou que as crianças pensavam que as mudanças ocorridas ao longo do tempo surgiam devido a razões lógicas, de forma sequencial e eram limitadas ao contexto. Daí, o autor considerou importante que os alunos tenham acesso directo a variados tipos de fontes de informação.

Levstik e Barton (1996) desenvolveram um estudo para explorar as ideias e a compreensão das crianças sobre os vários períodos da História. As crianças analisaram nove fotografias efectuando relações entre elas e com a sua própria experiência. Os programas de História nos *Media* foram as suas fontes de informação, privilegiando filmes, notícias e shows. Os desenhos animados foram os menos referidos. Para estes autores, os professores deverão realizar a mediação entre essas fontes de informação e os alunos de forma a minimizar os “enganos”.

Foster, Hoge e Rosch (1998), num estudo intitulado “Thinking Aloud about History: Children’s and Adolescents’ Responses to Historical Photographs” exploraram as interpretações dos alunos dos 3º, 6º e 9º anos acerca de uma colecção de nove fotografias. A amostra foi constituída por 56 alunos. A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista semi-estruturada (composta por nove perguntas, em que apenas se analisaram profundamente três). As perguntas históricas, objecto de análise, foram as seguintes (op. cit.: 9):

Quando é que pensas tu que a fotografia foi tirada?

Por que é que foi tirada?

O que é que esta fotografia te diz sobre a vida destas pessoas?

As respostas a cada pergunta da entrevista foram codificadas em três níveis conceptuais para determinar o pensamento histórico dos estudantes: inferior, intermédio e elevado.

Os resultados da investigação sugeriram que, apesar das anomalias e inconsistências, os alunos revelaram geralmente padrões mais desenvolvidos do pensamento histórico conforme atingem a maturidade. A sofisticação do pensamento dos alunos pareceu dependente da sua capacidade de ter acesso a conhecimento histórico prévio relevante e de observar pistas do contexto dentro das imagens visuais. Geralmente os estudantes mais novos (3º ano) datavam as fotografias em termos muito vagos e gerais, “há muito tempo”, e “confiaram” nas cores das fotografias ou na sua falta para colocá-las num contexto histórico. Geralmente as fotografias a preto e branco foram consideradas antigas e as de cores foram vistas como recentes. Os estudantes do 6º ano tiveram maior capacidade para datar as fotografias, utilizando o seu conhecimento prévio e as suas respostas foram na sua maioria incluídas no nível intermédio. Os alunos do 9º ano tiveram mais capacidade de datar exactamente as fotografias, servindo-se do seu conhecimento prévio histórico e de múltiplos indícios das fotografias, tendo sido muitas respostas incluídas no nível elevado.

Os investigadores aconselharam os professores a utilizar nas aulas fotografias históricas e a ter em linha de conta que alunos da mesma idade interpretam de forma diferente as fotografias, apesar de se denotar uma tendência geral, de que esta capacidade aumenta com a maturidade.

Barton e Levstik (2001) investigaram como é que os alunos do ensino básico entendiam a significância da História dos EUA, através de entrevistas abertas realizadas a quarenta e oito alunos do 5.º ao 8.º ano. Foram-lhes distribuídas fotografias com excertos que os alunos teriam de colocar numa linha de tempo e de justificar as suas opções.

Os alunos escolheram fotografias e deram explicações em grande parte centradas na origem e desenvolvimento dos Estados Unidos. As fotografias mais escolhidas relacionavam-se com as seguintes temáticas: origem dos EUA; excepcionalismo americano; expansão progressiva de direitos, oportunidades e liberdades e progresso tecnológico.

Três fotografias não foram seleccionadas por nenhum grupo e muitos estudantes explicaram que duas delas não poderiam ser racionalmente consideradas acontecimentos

importantes da História americana, designadamente as fotografias de Elvis Presley e de O. J. Simpson.

A maioria dos alunos considerou as guerras acontecimentos importantes. Contudo, os padrões das explicações dos alunos acerca da guerra do Vietname e da Segunda Grande Guerra não foram claras nem consistentes. Quanto à guerra do Vietname, a única fonte consistente de informação foi o filme *Forrest Gump*. Os alunos incorporaram as fotografias acerca da raça, etnia e sexo nos seus lugares da História americana, “baseando-se no que tinham aprendido na escola, mas também em coisas aprendidas noutros cenários” (op. cit.: 222), tais como na família, livros e filmes.

Os autores concluíram que a maioria dos alunos fez pouca diferença entre a História oficial e vernacular, sugerindo que os alunos necessitam de “experiência para lidar com as complexidades do passado, num contexto que forneça alguma perspectiva para analisar criticamente e entender tanto histórias legítimas como alternativas ou vernaculares” (op. cit: 207).

Wineburg (1991) efectuou um estudo denominado “Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence” com o objectivo de identificar como é que os sujeitos avaliam fontes primárias e secundárias quando lhes são colocadas perguntas sobre elas.

No seu estudo participaram um grupo de oito historiadores e outro grupo de oito alunos de 16 anos, a frequentar o 11º ano. Os materiais históricos utilizados foram oito quadros que retratavam a Batalha de Lexington e um conjunto de documentos escritos (diários, excertos de uma biografia, uma notícia de jornal e uma carta de protestos) que tinham sido escritos imediatamente após a batalha. Mais tarde, introduziu mais dois documentos escritos: um retirado de uma narrativa histórica e outro de um manual escolar.

Todos os participantes do estudo leram e comentaram os documentos. De seguida, foi-lhes pedido que comentassem os três quadros e que seleccionassem aquele que representava com mais rigor o que aconteceu na Batalha de Lexington e que os datassem.

Da análise dos dados obtidos através da tarefa relacionada com os quadros, o investigador desenvolveu a seguinte categorização:

“Descrição”: incluía enunciados descritivos sem qualquer tipo de referência ao propósito ou função da imagem apresentada.

“Referência”: incluía enunciados que continham referências aos documentos escritos e incluía também testemunhos que faziam referência a uma imagem e a outra, com o objectivo de a corroborar ou não.

“Análise”: incluía enunciados relacionados com o ponto de vista, intenções ou finalidades da pintura ou do artista.

“Qualificação”: incluía enunciados que correlacionam a pintura com outros acontecimentos, mas as inferências realizadas eram limitadas.

Da análise dos dados obtidos através das tarefas relacionadas com os documentos escritos, o autor identificou três critérios usados pelos historiadores quando lhes são colocadas questões sobre evidência histórica, e que estavam implícitas nas respostas dos estudantes:

“Corroboração”: comparar a consistência das fontes.

“Fonte”: observar a origem da fonte antes de examiná-la.

“Contextualização”: determinar quando e onde teve lugar o acontecimento.

Wineburg (op. cit.) verificou que os estudantes demonstraram pouca tendência para usar a informação dos documentos escritos como modelos para comparar a fidelidade das pinturas que retratavam a batalha. O quadro considerado mais fiel à descrição da batalha pelos historiadores foi o menos escolhido pelos alunos que parecem ter baseado a sua opção no realismo daquilo que estava representado, enquanto os historiadores basearam a sua opção na correspondência entre a representação visual e os documentos escritos.

O estudo sugeriu que os historiadores interpretaram os documentos de um modo mais sofisticado e investigaram a informação dos documentos, enquanto os estudantes não tiveram consciência do estatuto privilegiado dos documentos.

O investigador considerou que o raciocínio histórico dos historiadores foi mais sofisticado, apontaram diferenças, compararam, corroboraram, rejeitaram evidências e terminaram com sugestões. Os estudantes procuraram uma resposta certa como se de exercício de escolha múltipla se tratasse.

O estudo permitiu ainda, concluir que os alunos podem saber muito de História, mas continuam a ter uma ideia muito restrita de como o conhecimento histórico é construído. Desconhecem o processo heurístico usado para criar interpretações históricas, não conseguindo distinguir entre as várias evidências, limitando-se a usar o manual de

História para responder às questões, mesmo quando esses livros contradizem as fontes primárias. O investigador constatou que os alunos consideraram os manuais mais fiáveis do que outro tipo de fontes de informação.

Wineburg e Fournier (1994) procederam a um estudo com 12 professores que acabaram os cursos universitários para identificar o que é que eles pensavam acerca de textos históricos. Apresentou aos professores um conjunto de documentos acerca de Abraham Lincoln.

Na análise de dados concentraram-se em dois professores, Ted formado em História, com 32 anos de idade e Ellen com 34 anos e formada em Física. Os investigadores consideraram que a abordagem feita pelos dois professores aos documentos apresentados apresentou bastantes diferenças. Enquanto para Ted as opiniões de Abraham Lincoln correspondiam directamente às palavras do documento, Ellen tentou compreender os diferentes Lincolns em diferentes circunstâncias.

As leituras dos dois professores foram ainda distintas pelo número de associações intertextuais que Ellen estabeleceu ao ler os documentos. Os investigadores (op. cit.: 304) consideraram este cruzar de referências uma tentativa de criar um contexto que lhe permitisse reconstruir o ambiente em que Lincoln desenvolveu as suas opiniões. Para eles, Ellen “atingiu aqui uma compreensão histórica fundamental. O passado não é apenas um prólogo do presente, apresenta descontinuidade em relação a ele.”

Os dois professores representavam o “puzzle” de uma relação inversa entre formação académica em História e a disposição para pensar em contexto. Pareceu não existir uma relação entre professor universitário e a capacidade para criar um contexto histórico.

Esta conclusão levou os estudiosos a aconselhar os professores a verificar e a avaliar os conhecimentos que os alunos universitários já possuem, uma vez que “muitas vezes os pressupostos de que eles existem são fruto da imaginação dos professores” (op. cit.: 305).

Perfetti et al. (1994) publicaram um artigo intitulado “How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty” que descreve dois estudos que apresentam uma abordagem bidimensional da questão da literacia histórica. Na primeira dimensão, a literacia histórica foi estudada como a capacidade de compreender as histórias

da História. Na segunda dimensão, a literacia histórica foi abordada como uma capacidade de raciocínio, que envolve a interpretação de variadas fontes históricas.

No primeiro estudo, os investigadores partiram da premissa que a aprendizagem das histórias da História centra-se na representação cognitiva de acontecimentos em termos de estruturas temporais e causais. Estas estruturas são tão básicas que se tornam acessíveis às crianças, as quais mostram uma aptidão natural para histórias de estrutura temporal-causal, referindo-se a um estudo de Britt (1994) que revelou que as crianças do 5º ano, salvo excepções, aprendiam facilmente a história do Canal do Panamá.

Neste estudo participaram 6 estudantes (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos de idade com a intenção de fornecer uma perspectiva sobre a aprendizagem através de textos. Os alunos leram quatro textos diferentes acerca da aquisição dos EUA do canal do Panamá. O primeiro texto era pequeno e apresentava uma posição neutral. O segundo texto escrito pelo The Center for Strategic Studies era também relativamente neutral. Os textos três e quatro eram longos e polémicos.

Os investigadores constataram que os estudantes realizaram uma rápida aprendizagem de acontecimentos cruciais e uma aquisição gradual de pormenores relevantes (e menos relevantes). Mas, também verificaram que uma leitura continuada com tarefas de leituras adicionais levou a uma maior aprendizagem de acontecimentos cruciais. O que os alunos aprenderam depois de uma primeira leitura não constituía a totalidade da história, embora a representasse. Assim, a leitura de outros textos continuou a ajudar os alunos a completar a história. Perfetti et al. (op. cit.: 279) perante este padrão de aprendizagem formularam a seguinte explicação:

“ (...) uma explicação plausível é que numa sequência de acontecimentos ligados de forma causal, a compreensão dos acontecimentos finais depende da assimilação dos iniciais”

Este estudo levantou uma questão importante (op. cit.: 279): “as múltiplas tarefas de leitura de texto contribuem para aumentar a aprendizagem devido à exposição a diferentes textos ou apenas devido à maior quantidade de material lido?” Os investigadores consideraram que foi a multiplicidade de textos a grande responsável pela aprendizagem efectiva em termos teóricos. Para esta conclusão apresentaram três razões fundamentais. Em primeiro lugar, um novo texto prende muito mais a atenção dos alunos do que um texto repetido. Em segundo lugar, as diferentes formas de apresentar informação promovem uma representação cognitiva mais acessível. Uma representação baseada num único texto

possui um número limitado de pontos de acesso enquanto uma representação em diferentes textos tem uma mais rica gama de pontos de acesso linguísticos, traduzindo as diferentes formas através das quais os textos apresentam informação idêntica. No último ponto, os textos com diferentes perspectivas podem promover uma aprendizagem mais profunda dos acontecimentos cruciais comuns aos textos, podendo aumentar a estabilidade de uma representação, reforçando os aspectos centrais da história e delineando pontos de conflito.

O segundo estudo abordou o raciocínio com documentos múltiplos, a amostra foi constituída por 24 estudantes universitários, com idades compreendidas ente 18-31 anos de idade.

Os autores constataram que os alunos deste estudo estavam preparados para estudar História como interpretação. Para este resultado, os autores consideraram que terá contribuído o carácter factual dos textos e a correspondência destes aos problemas colocados, permitindo que os alunos reconhecessem o seu papel.

Verificaram também que os alunos consideravam os manuais escolares fiáveis. A fiabilidade do manual neste estudo baseava-se em pressupostos diferentes do estudo de Wineburg, uma vez que aqui não havia contradição entre o manual e as outras fontes de informação. O manual para estes alunos era fiável porque continha informação útil e havia isenção. Outro dado importante desta investigação é que os alunos julgam o documento conforme o contexto. Sempre que analisavam um documento primário, consideraram-no fiável. Quando não tinham documentos primários consideraram fiáveis outros documentos com características semelhantes.

Relativamente ao valor e utilidade dos documentos primários no desenvolvimento de argumentos, os investigadores constataram que os alunos possuidores de documentos primários os utilizaram mais ao escrever as suas composições. Perante este resultado colocaram a seguinte hipótese: - Uma maior exposição a documentos primários aumentará a possibilidade dos alunos citarem fontes relacionando-as com seus argumentos.

Estes estudos (1994) trouxeram, segundo os autores, algumas implicações para o ensino da História, considerando que “a História como histórias é justificada pela compatibilidade cognitiva, a História como interpretação é justificada pelo apelo a um mais elevado nível de literacia histórica” (op. cit.: 281). Notou-se que existe um enorme contraste entre o que é esperado nos anos intermédios e o que é esperado na universidade. Segundo os mesmos autores, será necessário proceder a uma interpretação baseada em

documentos mesmo nos níveis intermédios de ensino. Contudo, existem também algumas dificuldades tais como: a capacidade de leitura, o conhecimento do tópico e a capacidade de raciocínio exigidos para lidar com documentos.

A estratégia mais correcta para ultrapassar as dificuldades nos anos intermédios de ensino consistiria “em tirar proveito da posição de destaque ocupada pela aprendizagem de histórias e complementá-la com complexidade o mais cedo possível” (op. cit: 282).

Britt et al. (1994) num artigo denominado “Learning from History Text: From Casual Analysis to Argument Models” apresentou um estudo realizado com uma amostra de 31 alunos: 24 do ensino secundário (dos 4º, 5º e 6º níveis) e 7 do ensino universitário. O objectivo do estudo era analisar os resumos dos alunos para tentar compreender o quê e como é que eles aprendem através de textos.

Para avaliar o que cada aluno aprendeu ao ler os textos, quer a nível de conteúdo substantivo quer da viabilidade do texto cumprir a sua função, utilizou um modelo de análise causal-temporal. Este modelo consistia em identificar nos resumos dos alunos, em primeiro lugar, os acontecimentos principais e os acontecimentos secundários. Em segundo lugar, identificar a principal informação de suporte e informação de suporte secundária dos textos lidos, tais como: as datas, os nomes das pessoas, os locais, etc. Depois, procederam à identificação dos “conectores verbais” utilizados pelos alunos para estabelecerem a causalidade e temporalidade dos acontecimentos (conectores de possibilidade, efeito, causa e temporais).

Foi fornecido aos alunos três páginas de um manual do 5º nível sobre a construção do Canal do Panamá. Após a leitura fizeram o resumo oral dos acontecimentos. Por fim, colocaram-lhes um conjunto de questões.

Os investigadores detectaram três tipos de resumos:

“Lista de factos” que eram resumos sem qualquer tipo de estrutura narrativa;

“Sub-história” que eram relatos coerentes, mas distorcidos da narrativa principal do texto;

“História principal” que relatavam os acontecimentos principais num discurso coerente.

Os resultados sugeriram que a qualidade dos resumos dos alunos do secundário estava relacionada com o ano escolar que frequentavam. No 4º nível, a maioria dos alunos apresentou uma “lista de factos”; no 5º nível a “sub-história”; no 6º nível dividiram-se pelo primeiro e terceiro tipos de resumo e, por fim, os alunos universitários no terceiro tipo.

Os autores concluíram que o conhecimento prévio e a capacidade de leitura dos alunos afectou a qualidade dos resumos dos alunos do secundário.

Nos vários níveis escolares, a aprendizagem que os alunos fizeram dos acontecimentos principais foi superior à aprendizagem da informação de suporte. Contudo, houve diferenças entre os estudantes mais novos e os mais velhos, em termos da enunciação de ligações entre os acontecimentos principais. Os estudantes mais novos (4º e 5º níveis) pareceram não aprender tanto sobre as ligações entre acontecimentos como os mais velhos (6º nível e universitários).

Mckeowen e Beck (1994) realizaram um estudo a alunos do 5º ano para explorar os factores que influenciam o conhecimento histórico dos alunos a partir de quatro textos do manual escolar sobre a Revolução Americana. As autoras consideraram que as características dos textos condicionavam o tipo de compreensão histórica dos alunos. Através dos textos, os alunos revelaram um conhecimento limitado acerca do período histórico e muito confuso. Não conseguiram interpretar e analisar o material proposto. Ficou demonstrado que os conteúdos dos manuais presumem um conhecimento de conceitos que os alunos não dispõem, não têm coerência e nem estipulam com clareza os seus objectivos.

Beck e Mckeowen (1994) efectuaram uma pesquisa longitudinal com 26 alunos do 5º e 8º anos sobre a Revolução Americana. Os participantes no estudo tiveram de se pronunciar sobre a temática antes e depois de frequentarem o 5º ano, e voltaram a ser entrevistados sobre o mesmo assunto antes e depois do 8º ano. Todos os alunos participantes no estudo tiveram um ensino tradicional, baseado essencialmente no manual escolar adoptado.

Os resultados do estudo sugeriram que a maioria dos alunos não tinha um conhecimento correcto sobre o assunto, havendo grande confusão de ideias. As autoras consideraram que estes resultados se deviam à má qualidade dos textos dos manuais, que não permitem que os professores desenvolvam o conhecimento histórico dos alunos.

Lopes e Melo (2004) desenvolveram um estudo de natureza exploratória inserido no projecto “Narrativas Históricas e Ficcionalis”, cujo objectivo foi identificar o modo como os alunos universitários dos cursos de História (10 alunos) e de Línguas e Culturas (10 alunos) procedem à recepção e interpretação de textos historiográficos e ficcionais.

Seleccionaram quatro textos, dois escritos por historiadores (Georges Duby e Vitorino Magalhães Godinho) e dois por escritores (Lawrence Norfolk e Seomara da Veiga Ferreira). Os alunos leram os textos e responderam às perguntas de dois inquéritos. Os alunos não tiveram acesso nem aos nomes dos autores nem ao título das obras de onde os excertos haviam sido retirados.

Os resultados deste estudo sugeriram que a preferência dos alunos perante os quatro textos diz respeito à temática e não ao tipo de discurso. Os alunos foram mais receptivos aos textos cuja temática lhes era familiar ou que de alguma forma os “sensibilizou”.

Os alunos do estudo reconheceram que o texto historiográfico assumia “um modo de representação mais realística, condição necessária para a sua verosimilhança” (op. cit.: 20). Para os alunos o texto historiográfico tinha as seguintes características: a presença de factos, datas; uma sequência coesa e lógica. Não atribuíram relevância à voz narrativa do texto historiográfico; era como se ele não possuísse um narrador/autor específico. Quanto ao texto literário, os alunos reconheceram a importância do narrador, assim como das figuras de retórica e dos efeitos visuais. Este resultado levou os investigadores a afirmar “que quaisquer marcas capazes de caracterizar um narrador como sujeito, poderiam diminuir o grau de cientificidade do historiador, que assim passaria a ser automaticamente um simples escritor” (op. cit.: 20).

Os alunos conseguiram identificar as marcas ideológicas em todos os textos. Contudo, não referiram as marcas ideológicas dos pressupostos teóricos dos dois historiadores.

Melo (2004) levou a cabo uma investigação com 39 alunos do 5º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10-11 anos de idade. O objectivo do estudo foi explorar o tipo de compreensão que os alunos realizaram a partir de um texto e simultaneamente detectar se as características desse mesmo texto contribuíram para essa mesma compreensão. Serviu também para retirar algumas conclusões e orientações sobre o modo como os professores devem trabalhar esse tipo de narrativa com os seus alunos nas aulas de História.

Os alunos leram uma narrativa que era uma adaptação baseada no romance de Alice Vieira “A espada do Rei Afonso” e responderam a uma ficha de trabalho. Os dados empíricos foram analisados a partir de um sistema de categorias substantivas criado a partir das respostas dos alunos.

A investigadora (op. cit.: 146) concluiu que a maioria dos alunos compreendeu o conteúdo do documento, sugerindo que os professores deverão:

“(…) encontrar um equilíbrio entre o grau esperado de compreensão textual, e a apresentação de desafios interpretativos que promovam uma evolução na complexidade da aquisição de novos vocábulos e nos raciocínios que o texto deve despoletar.”

A investigadora sugeriu ainda, que na selecção de narrativas, o professor deverá ter em conta a riqueza dos elementos que a compõem, tais como: o espaço, o tempo, os agentes históricos e as acções, assim como a sua riqueza retórica, uma vez que certos tipos de adjectivação, preposições, advérbios e o uso intencional de certos tempos verbais facilitam a operacionalização pelos alunos de conceitos, tais como: “o tempo, a duração, o espaço, a explicação, a previsão, presente, futuro, conceitos enformadores da compreensão histórica” (op. cit.: 147).

3.4 - Estudos sobre as narrativas históricas

Para Ricoeur (1983) e White (1992) a narração é uma forma universal de falar que dá sentido à experiência humana. Tem um papel fundamental na representação dos acontecimentos humanos.

Bebiano (2000) afirmou que vivemos uma época de heterodoxias, na qual também as formas de produção do conhecimento do passado e da sua comunicação se recriam, multiplicam e divergem. Redefinem-se critérios, relativizam-se conceitos e a ciência deixa de ser sinónimo de verdade inquestionável, destacando-se o carácter lacunar, as características polimórficas e a opacidade dos documentos, reassumindo-se o uso da narrativa e voltando em muitos casos, a afirmar-se uma preocupação com a vertente artística das suas formas de expressão (na linha de Collingwood e White).

Collingwood (1989) considerou que a imaginação histórica tem como tarefa essencial imaginar o passado: não um objecto de possível percepção, uma vez que já não

existe, mas um objecto susceptível de se tornar, através da imaginação histórica, um objecto do nosso pensamento.

Para este estudioso a imagem que o historiador dá ao seu objecto sugere (op. cit.:299), “uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes”. Se os pontos forem numerosos, se os fios estiverem ligados uns aos outros e estiverem construídos com o devido cuidado, sempre pela imaginação *a priori* e nunca por fantasia arbitrária, todo o quadro é constantemente verificado em correspondência com estes dados, havendo pouco perigo de perder o contacto com a realidade que representa. Mas, adverte que os pontos supostamente fixos entre os quais a imaginação elabora a sua teia, não nos são dados já prontos, têm de ser produzidos pelo pensamento crítico.

Cooper (2003:3) na linha de Collingwood definiu a imaginação histórica como o acto “fazer inferências sobre as fontes, sobre quem as fez, porquê, como podem ter sido utilizadas e como afectaram a vida quotidiana do passado, pode levar o historiador a considerar como é que estas pessoas pensavam e o que sentiam. Desenvolver esta ‘imaginação histórica’ formulando uma vasta variedade de suposições, é fundamental para se interpretar o passado.”

Este conceito aplicado ao ensino da História permitirá “aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou usadas, e assim, concluir o que significam para as pessoas que as fizeram e usaram.” (op. cit.: 5). Desta forma, começarão a considerar os possíveis pensamentos e sentimentos das pessoas do passado.

Barton (1996) realizou um estudo qualitativo, com o objectivo de investigar o pensamento histórico das crianças. O investigador concluiu que os alunos usavam uma abordagem narrativa na compreensão do passado, delineando três tendências:

- Os alunos pensam que as mudanças ao longo do tempo surgem devido a razões lógicas;
- Os alunos pensam que as mudanças sucedem de um modo sequencial e organizado;
- Os alunos consideram que as mudanças são limitadas ao contexto.

Na análise das narrativas dos alunos o autor identificou importantes omissões, distorções e concepções erradas. Sugeriu que os professores facultem aos alunos o acesso directo a diversas fontes tão necessárias para provocar conflitos conceptuais.

Peter Lee (1996) desenvolveu um estudo com o objectivo de investigar as ideias das crianças, entre os 7 e os 14 anos de idade sobre narrativas históricas. O investigador apresentou duas histórias diferentes acerca do mesmo assunto e pretendia que as crianças explicassem esse facto.

O autor apresentou duas histórias diferentes sobre a ocupação romana das ilhas britânicas, em bandas desenhadas. Essas bandas desenhadas continham textos contraditórios, a primeira história referia o bem material de que os britânicos beneficiaram, mas que acabou com a saída dos romanos. A segunda história falava da cultura e da sua permanência.

As respostas obtidas permitiram estabelecer uma categorização integrando cinco níveis de progressão. As ideias contidas em cada um destes níveis partiam de ideias menos sofisticadas para um grau de elaboração maior. Os níveis apresentados foram os seguintes:

Nível um: as histórias são iguais, as diferenças estão na forma de contar.

Nível dois: as diferenças existentes nas narrativas resultam da dificuldade em aceder ao passado.

Nível três: as histórias são diferentes porque se referem a coisas, tempos e lugares diferentes.

Nível quatro: as histórias são diferentes porque os autores são diferentes.

Nível cinco: as histórias são diferentes porque é da própria natureza das narrativas serem diferentes umas das outras.

Os resultados da investigação apontaram que a maioria das crianças mais novas consideraram que as histórias eram iguais mesmo que elas tenham usado palavras diferentes ou tenham sido contadas de forma diferente. Não perceberam como se pode contar a história sob perspectivas diferentes.

Alguns alunos mais velhos consideraram que as diferenças se deviam ao conhecimento que se tem do assunto.

Mesmo quando os alunos mais novos mencionaram a influência dos autores, eles tenderam a errar, o que, sugeriu que eles justificaram as diferenças nas histórias

relacionando-as com a informação. Com os alunos mais velhos (6º e 7º anos), a relação informação - facto foi quebrada, daí terem realçado o facto dos autores terem as suas próprias opiniões e pontos de vista e, de alguns acontecimentos terem sido deliberadamente distorcidos. Lee (2001b: 20) considerou que as crianças “que pensam que as diferenças se devem aos autores, poderão cair em algum cepticismo (...) Mas quando compreendem que tudo é fruto de uma selecção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu cepticismo desaparece”.

O autor constatou que um pequeno grupo de crianças entre os 7 e os 9 anos concluíram que as diferenças eram uma questão relativa à própria natureza da História. Para Lee (2001b: 19), algumas crianças pensam sobre questões relacionadas com a natureza do conhecimento histórico, e “compreendem que não podemos escrever a história completa do passado, temos de estabelecer parâmetros”.

Carretero e Jacott (1996) num estudo intitulado “História e Relato” que versou a compreensão da causalidade histórica e o papel que os alunos atribuem aos agentes históricos.

O objectivo da investigação foi analisar o tipo de agentes incluídos nas narrativas produzidas pelos sujeitos participantes ao explicar porque se deu o “descobrimento” da América. Neste estudo foram formuladas as seguintes questões orientadoras : “Que tipo de elementos causais (agentes, motivos, estruturas sociopolíticas, etc) incluem os alunos em seus relatos quando explicam a ocorrência deste facto histórico? Que importância concedem aos agentes históricos dentro das suas explicações? A que tipo de agentes fazem referência os alunos de diferentes idades e diferentes campos de especialização? Que tipo de motivos atribuem aos ditos agentes históricos?” (op. cit.: 103).

A amostra foi constituída por 100 alunos espanhóis. Constituíram 5 grupos de 20 alunos, cada um pertencente aos seguintes níveis educativos: 6º EGB (11-12 anos); 8º EGB (13-15 anos); 2º BUP (15-17 anos) e estudantes universitários dos cursos de Psicologia e de História. Para a execução do estudo procederam à realização de entrevistas individuais, com duração aproximada de 20 minutos. Na entrevista, os alunos contaram porque se “descobriu” a América.

As entrevistas foram analisadas tendo em conta os seguintes elementos da narrativa fundamentais na explicação de eventos históricos: - os agentes, a cujas acções se atribui a

responsabilidade de determinados acontecimentos, e - os motivos que permitem explicar tais acções.

Nesta análise estabeleceram uma série de categorias. Para os agentes históricos, as categorias foram: agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais. Quanto aos motivos foram agrupados em 5 categorias: a procura/exploração, pessoais, científicos, religiosos, económicos e políticos.

Os alunos dos 6º e 8º anos basearam os seus relatos históricos nas acções de agentes pessoais, atribuindo grande importância às acções de Colombo e dos Reis na “descoberta” da América. Os alunos de Psicologia apresentaram uma distribuição uniforme entre a importância concedida aos agentes históricos e aos agentes sociais. Os alunos de História deram pouca relevância aos agentes pessoais nos seus relatos e atribuíram maior relevância aos agentes sociais, o que implicou um maior grau de abstracção e complexidade. Os autores consideram que a partir do 2º BUP (15-16 anos) os sujeitos deixaram de considerar, ainda que de uma forma incipiente, a importância dos agentes pessoais nos seus relatos.

Os dados desta investigação sugeriram que não só os adolescentes, mas também os adultos, com excepção dos universitários de História, tenderam a compreender os eventos históricos de uma forma personalizada.

Relativamente aos motivos, cada aluno considerou mais do que um motivo na sua narrativa. O número de motivos que consideram os sujeitos aumentou com a idade e em função do campo de especialização. Os alunos dos 6º e 8º anos consideraram a busca e exploração de novas terras o motivo principal. Enquanto que, os estudantes do 2º BUP e os adultos de Psicologia e História deram grande importância aos motivos económicos como impulsionadores do “descobrimento” da América. Os alunos de História atribuíram importância aos motivos políticos, apresentando assim, uma clara tendência a atribuir relevância a motivos de natureza mais complexa nas suas narrativas.

Nesta investigação, Carretero & Jacott (op. cit.:113) concluíram que os adolescentes e os adultos de Psicologia atribuíram um lugar central aos indivíduos e às suas acções nos seus relatos e explicações históricas, sugerindo que a compreensão de História por sujeitos que não são especialistas se realiza de uma maneira narrativa. Consideraram também que os manuais escolares dos alunos adolescentes apresentam informação com carácter complexo, onde os agentes históricos são de tipo abstracto e

impessoal, mas os resultados da pesquisa apontaram para representações muito diferentes, sugerindo que:

“Isto leva-nos a concluir que provavelmente a apresentação de carácter narrativo dos conteúdos históricos pode ter implicações educativas que deveriam explorar-se com mais detalhe. Neste sentido, é interessante observar como apenas encontramos diferenças entre os 3 grupos de adolescentes, sobretudo no que se refere aos agentes que utilizam. Portanto, podemos supor que durante um amplo segmento da escolaridade a fronteira entre o conto e a História não é tão nítida como poderia pensar-se. Mais que opor-se a esta tendência, o que a educação deveria propor é justamente beneficiar com ela para conseguir um “afincamento” da compreensão dos conteúdos históricos nos primeiros níveis e uma diferenciação entre as distintas narrativas posteriormente.”

Shemilt (2000) investigou as ideias dos jovens sobre o modo como vêem e manuseiam o passado no seu todo, através da construção de narrativas. Os dados obtidos foram categorizados em quatro níveis de progressão:

Nível um: uma ordenação cronológica do passado. O passado é encarado como um mapa de datas.

Nível dois: narrativas históricas coerentes. A narrativa contempla relações, padrões e generalizações, assim como conceitos operatórios de tempo, espaço, causa, consequência e mudança. O passado é uma história lógica e com significado.

Nível três: narrativas multidimensionais. A narrativa contempla várias dimensões da vida humana, tais como: meios de produção, demografia, organização social e a história das ideias.

Nível quatro: narrativas poliproposicionais. Os alunos reconhecem que os historiadores não buscam uma só grande narrativa unificadora, mas que a História se faz de investigações contínuas, e que há diferentes pontos de vista.

Shemilt (op. cit.) concluiu que os jovens, na sua grande maioria, encaram a narrativa de uma forma factual e sequencial. Alguns alunos conseguiram atingir um nível maior de elaboração, estabelecendo relações causais de tal forma complexa que os levou a construir narrativas históricas explicativas.

Lee (2001a) apresentou um novo estudo acerca da natureza e estatuto dos diferentes tipos de relatos históricos. Nesta investigação participaram 320 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, oriundas de nove escolas.

O investigador apresentou duas versões diferentes de um mesmo tópico e as crianças tiveram de realizar três conjuntos de tarefas. A primeira tarefa consistiu na justificação das diferenças nas duas histórias. Na tarefa dois, foi pedido aos alunos que apresentassem uma data para o fim do Império Romano. Na tarefa três, os alunos tiveram que colocar por ordem de importância seis frases, que apresentavam razões para as narrativas dos historiadores diferirem.

Quanto aos relatos em conflito (caso do fim do Império Romano), o investigador categorizou as respostas dos alunos em três categorias: 1) Factual - era apenas uma questão de semântica; só uma história era certa e a outra errada; era uma questão de facto, mas ainda era desconhecido. 2) O passado é múltiplo - o problema é factual, mas derivado das complexidades de um passado múltiplo. 3) Criterial - esta categoria engloba o critério implícito, ou seja, os alunos escolheram um procedimento de decisão não arbitrário e que os auxilia face à complexidade; o critério explícito ocorreu quando as respostas apresentaram um único critério explícito para o fim do Império Romano, como mera possibilidade provisória e finalmente ocorreram os critérios alternativos.

O investigador concluiu que para muitas crianças a História é uma compilação de informações já existentes. Para a maioria dos alunos um relato histórico é uma declaração singular de facto, confirmando a ocorrência de um acontecimento ou acção. Por volta dos 12 aos 14 anos de idade alguns alunos conseguem distinguir diferentes tipos de relatos históricos e reconhecem que diferentes tipos de relatos necessitam de diferentes tipos de tratamento.

Relativamente às explicações de como pode haver duas histórias diferentes estabeleceu cinco categorias, designadamente:

Contar: as diferenças encontram-se na forma como as histórias são ditas, mas são praticamente iguais.

Conhecimento: as histórias são diferentes devido às dificuldades em aceder ao passado.

Diferenças: as histórias são diferentes porque se referem a coisas, épocas ou lugares diferentes.

Autor: as diferenças ocorrem porque as histórias foram escritas por diferentes autores.

Natureza: está na natureza das histórias serem diferentes umas das outras.

Neste estudo, Peter Lee procedeu também a uma categorização das ideias dos alunos sobre o passado:

Nível 1: “O passado fixo”. O passado é aceite mesmo que contado de diferentes formas.

Nível 2: “O passado inacessível”. As crianças têm a ideia de que não temos acesso ao passado.

Nível 3: “O passado como determinante de histórias”. As histórias são determinadas pela informação disponível.

Nível 4: “O passado como um discurso mais ou menos enviesado”. Nas histórias envolvem a opinião pessoal do autor.

Nível 5: O passado é seleccionado e organizado a partir de um ponto de vista”. As histórias não são cópias do passado.

Nível 6: “O passado como (re)construção em resposta a uma dada questão e de acordo com critérios”. Neste nível é importante realçar a posição e escolha do autor. É da própria natureza da narrativa diferir.

Os resultados do estudo sugeriram uma tendência de progressão das ideias com a idade. As crianças mais novas tendem a considerar o passado como fixo e acabado. Contudo, o investigador encontrou ideias bastante sofisticadas em algumas crianças de 7 e 8 anos, incluídas na categoria “Natureza”. Lee (op. cit.: 21) considerou que os resultados da investigação sugeriram que:

“(…) os estudantes não consideram fácil compreender as formas como a História retrata o passado. Ainda, assim quando eles são ensinados ou confrontados com o objectivo de dar sentido à História, bem como ao passado, há evidência que eles conseguem adquirir ideias poderosas. Enquanto os políticos insistem na ideia dos estudantes aprenderem a “história correcta” alguns jovens de 14 anos já sabem que as abordagens históricas não são cópias do passado.”

Gago (2001) efectuou um estudo com o objectivo de compreender como é que os alunos pensam a narrativa histórica, focalizando-se na progressão do pensamento dos

alunos acerca da variância da natureza da narrativa histórica. O seu estudo contou com uma amostra de 76 alunos, com idades compreendidas entre 10 e 13 anos de idade, de uma escola do Norte de Portugal.

A autora forneceu aos alunos pares de relatos históricos diferentes, tendo como referência os trabalhos de Lee (1996) e Barca (2000). Analisou as respostas das crianças de uma forma qualitativa e categorizou-as em cinco níveis de progressão, designadamente:

Nível 1: “A estória”. Neste nível, os alunos demonstraram uma compreensão fragmentada da mensagem e pensaram que as narrativas históricas falavam sobre o mesmo, mas com palavras diferentes. O passado é visto como algo que esteja alheio e é adquirido pelo historiador que narra a estória.

Nível 2: “Conhecimento – Explicação Correcta”. Neste nível, os alunos demonstraram uma compreensão restrita da mensagem e a existência de duas narrativas diferentes é justificada por lacunas de informação. Consideraram que há narrativas correctas e narrativas erradas (inventadas). O passado é conhecido através de histórias determinadas, ou seja, encontra-se fixado pela informação existente.

Nível 3: “Diferença – Narrativa Correcta/Mais completa”. Neste nível, os alunos compreenderam a mensagem. Os alunos consideraram que existem diferentes narrativas históricas porque falam de diferentes focos, áreas, dimensões da realidade histórica. A diferença das narrativas é justificada pela maior ou menor agregação de pormenores. O passado é entendido como sendo narrado de forma por vezes enviesada porque as narrativas escritas focalizam determinadas acções, dimensões, tempo ou espaços diferentes.

Nível 4: “Autor – Opinião ou narrativa consensual”. Neste nível, os alunos compreenderam a mensagem de uma forma restrita ou global. Os alunos explicam a existência de narrativas diferentes através do autor, por serem escritas por pessoas diferentes. O passado é sujeito a interpretação através da evidência, que valida a explicação histórica.

Nível 5: “Natureza-Perspectiva”. Neste nível, observou-se a compreensão global da mensagem. A existência de duas narrativas diferentes é explicada como estando na natureza da própria narrativa. O passado é visto como uma reconstrução do historiador.

Gago (op. cit.: 143) concluiu que os alunos apresentaram ideias sobre a narrativa histórica e a sua variância em graus menos ou mais sofisticados. Os alunos do 5.º ano

distribuíram-se maioritariamente pelo nível de progressão “Conhecimento – Narrativa correcta” e os alunos do 7.º ano no nível “Autor – Opinião ou de Narrativa consensual”. Contudo, a autora salientou que:

“(…) embora essas ideias mais elaboradas surjam com mais frequência em alunos num ano de escolaridade mais avançado, também são encontradas em alunos mais novos, o que sugere que não é a idade um factor determinante do grau de elaboração das suas concepções históricas.”

Num estudo mais recente, Barton (2001a) tentou compreender as ideias das crianças acerca da mudança ao longo do tempo. Procedeu a uma pesquisa com 120 crianças dos 6 aos 12 anos de idade, em 4 escolas dos EUA e outras quatro escolas da Irlanda do Norte. Da análise de dados resultaram três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses:

1.^a tendência - Progresso e Mudança. As crianças americanas tinham uma ideia de progresso e as crianças irlandesas tinham a ideia de que as coisas mudaram.

2.^a Tendência - Mudanças por questões individuais ou por factores sociais. As crianças americanas atribuíam as mudanças a pessoas individuais e as crianças irlandesas atribuíam as mudanças a factores sociais e económicos.

3.^a tendência - Evolução e diversidade das mudanças. As crianças americanas pensavam que a História tem de evoluir no sentido de uma melhoria, num crescendo. As crianças irlandesas admitem que coisas diferentes podem existir no mesmo tempo.

Barton considerou que as diferenças existentes entre estudantes americanos e irlandeses prendiam-se com as ideias em História e com a Educação nos referidos países.

3.5 - Estudos sobre cinema e a televisão

“O papel cada vez mais determinante da imagem e dos restantes elementos multimédia na apreensão do real presente ou passado por parte das novas gerações – que é já uma forma autónoma e incontornável de apreensão do mundo -, a explosão da oferta televisiva e as novas capacidades trazidas pelo cabo e pela alta definição, o recurso ao vídeo e ao DVD, a generalização galopante da Internet e a integração que esta permite de uma quantidade impressionante de conteúdos formativos e informativos, a funcionalidade múltipla facultada pelos chamados “telemóveis de terceira geração”, são aspectos que colocam também novos desafios ao historiador no imprescindível processo de comunicação do seu trabalho. Os quais passam, uma vez mais, pelo desenvolvimento de técnicas de elaboração e de comunicação que não podem deixar de ter em conta a experiência multimodal da narração.” (Bebiano, 2000: 15)

A multiplicidade de fontes de informação e a influência dos *Media* colocam hoje novos obstáculos/desafios à inteligibilidade dos problemas históricos. Competirá aos historiadores e professores de História, no contexto de uma sociedade aberta e democrática, fornecer aos membros da sociedade capacidades de avaliação crítica.

O'Connor (1987) desenvolveu um projecto sobre o tema Cinema e História em New Jersey. Os alunos analisaram o filme “The Plow that Broke the Plains” durante quatro aulas de 80 minutos. Os alunos iniciaram o seu estudo com a leitura de excertos de “Dust Bowl: the Southern Plains in the 1930s” e o visionamento total do filme. No quadro, o investigador registou as sete partes em que o filme se divide, para que os alunos se concentrassem nas imagens individualmente e discutissem de que forma elas funcionavam como símbolos do filme. Depois, dividiu a turma em sete grupos e cada grupo procedeu à análise aprofundada de cada uma das partes. Aos alunos foi também facultado um conjunto de textos de críticas contemporâneas do filme e documentos primários relacionados com a sua produção.

Na segunda aula, a turma discutiu os seguintes aspectos: o alcance, o impacto da devastação da Grande Planície e a razão pela qual aconteceu; as políticas republicanas e democráticas dos anos 30; o estado da agricultura no EUA e as diferentes perspectivas relativamente à forma como se devia responder às dificuldades dos agricultores; a natureza do “New Deal” e a forma como está patente no filme. A discussão foi também baseada nos excertos do livro de Worster que lhes tinha sido fornecido para lerem.

Na terceira aula, o investigador promoveu uma discussão sobre o conteúdo, a produção e a recepção do filme. Os alunos foram desafiados a reflectirem sobre os possíveis significados do filme através da aplicação dos quatro modelos de investigação: como representação da História; como documento da história social e cultural; fiabilidade do filme como evidência dos factos que apresenta e como artefacto na história do filme documental e na subsequente realização de filmes pelo governo americano.

Na quarta aula, os alunos apresentaram e discutiram o trabalho que tinham realizado. Analisaram e avaliaram a validade da interpretação apresentada em cada uma das partes do filme, incluindo análises de imagens e de transições de montagem, com explicações sobre como o uso criativo destes elementos visuais, bem como a banda sonora contribuíram para a mensagem que o realizador tentou transmitir.

O autor concluiu que os resultados foram positivos, que os alunos aprenderam a analisar um filme e a compará-lo com outras fontes de informação, promovendo assim a reflexão histórica e desenvolvendo simultaneamente competências visuais.

O mesmo investigador procedeu com a mesma turma à análise do filme “The return of Martin Guerre”. Antes de ver o filme, a turma leu o livro de Natalie Zemon Davis com o mesmo título, de 1983. O debate sobre o filme centrou-se na natureza da História e na forma como as exigências criativas do cinema desafiam as formas “tradicionais” de representação do passado. Para tal, os alunos analisaram as intenções dos realizadores e dos historiadores.

O filme apresentado possuía boa encenação histórica: os cenários, o guarda-roupa, a linguagem, a música e toda a caracterização contribuía para a eficácia na evocação da vida no século XVI. Os alunos constatarem que os filmes eram adequados para apresentarem pormenores. No entanto, no filme apresentado foram eliminados pormenores importantes da história e simplificadas as caracterizações, por exemplo, o livro explica, desde o início, a complexidade da personalidade de Bertrande numa história de impostura, enquanto o filme está ligado às convenções dos filmes de mistério e só revela a solução do mistério no desfecho.

Neste confronto entre o livro e o filme, os alunos foram capazes de compreender que qualquer trabalho em História representa uma interpretação ou ponto de vista e que poderá haver outras estruturas narrativas que permitam uma abordagem mais aprofundada da representação histórica no cinema.

O'Connor considerou que “a forma mais proveitosa de aprender com os media é através da discussão. O professor deve orientar essa discussão sem no entanto controlar as respostas da turma de forma muito óbvia” (op. cit.: 51). As informações transmitidas pelos filmes deveriam ser confrontadas com outras fontes. Os alunos deverão apreciar o poder criativo da arte cinematográfica e ao mesmo tempo tornarem-se espectadores mais críticos.

Seixas (1992) efectuou um estudo para indagar o tipo de julgamentos críticos que os jovens fazem acerca dos filmes de teor histórico. Explorou, também, o que a “entrada empática” no passado significava para os alunos, no contexto do visionamento do filme. Tentou compreender os limites entre a “entrada no passado” através dos filmes e a

distância crítica que é necessária para “ver” a película como um produto cultural do seu tempo.

Para a realização do estudo seleccionou duas películas comerciais, nomeadamente: “Dances with Wolves” (1990), relacionada com a expansão para Oeste e da perspectiva dos nativos e “The Searchers” (1956), retratando o mesmo período, mas com uma estrutura moral inversa, ou seja, numa perspectiva anti-índia. Seleccionou uma amostra de nove alunos provenientes de uma escola de classe média-superior, seis rapazes e três raparigas com interesse nos Estudos Sociais.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas. A análise das transcrições das entrevistas foi guiada por uma estrutura contendo três elementos principais: “film-viewing”; “film-maker” e “film-viewer” (ou aluno) (op. cit: 6).

O “film-viewing” foi o primeiro elemento de análise, efectuando-se dois tipos de observações, ou seja, a “observação interna” e “externa”. As observações internas diziam respeito às qualidades estéticas da produção, tais como: a linha narrativa, coerência e a eficácia das convenções cinematográficas. As observações externas diziam respeito ao relacionamento da película com a “realidade” à qual diz respeito, neste caso, Oeste 1860.

O “film-maker” constituiu o segundo elemento na estrutura analítica, uma vez que o produtor funciona dentro de um contexto social histórico, utiliza convenções particulares, sociais, cinematográficas e tem finalidades.

“Film-visor” (ou aluno) foi o terceiro elemento de análise, que opera também num contexto social e histórico. Este contexto influencia a aceitação ou rejeição das convenções cinematográficas particulares, de convenções sociais particulares e a sua estrutura para compreender a sua posição na História.

A estrutura analítica da investigação consistiu num primeiro nível em observações “internas”, que denominou de “narrativa”, uma vez que se referiam à crítica do filme enquanto história. No segundo nível de observações, comentavam implícita ou explicitamente a relação da película com a realidade histórica, denominando-o de “crítico”. Quando os estudantes comentavam a película na perspectiva do produtor e as suas próprias perspectivas dentro de um contexto social e histórico constituíram um terceiro nível, chamado de “hermenêutico”

Todos os alunos, excepto um, consideraram o filme “Dances with Wolves” como se fosse “uma janela” através da qual poderiam “ver” parte do passado. Indicaram constantemente que era uma apresentação convincente, empregando convenções modernas.

Para este investigador (op. cit.: 19), a eficácia deste filme “foi baseada em ser ‘realista’ e não em ser ‘exacta’”. Poucos alunos compararam espontaneamente o filme com outras fontes, centrando-se mais na narrativa filmica. As convenções cinematográficas e sociais do filme levaram à análise emocional e por vezes ao anacronismo.

Relativamente à película “The Seachers”, os resultados foram completamente diferentes, consideraram o filme “antiquado” e que não reflectia a “realidade”. Os alunos referiram-se principalmente ao aspecto exterior do filme.

Poucos alunos compararam espontaneamente as películas com outras fontes. A justificação dada pelo investigador para este resultado prende-se com os limitados conhecimentos históricos que têm. Como não tinham muita informação sobre o tema histórico e foram forçados a fazer um julgamento, basearam-se no seu conhecimento de “natureza humana” e no seu sentido de uma linha narrativa apropriada.

Praticamente todos os alunos concordaram com a postura interpretativa do filme “Dances with Wolves” e discordavam com a de “The Searchers”. Enquanto a primeira película apresentava a história de declínio e da justiça negada aos índios, o segundo filme apresentava uma história de progresso com uma conclusão feliz. Os estudantes foram mais receptivos à perspectiva moral e histórica dos anos 90 (“Dances with Wolves”) enraizada na cultura em que participam.

O visionamento do filme “Dances with Wolves” não conduziu os alunos a uma análise hermenêutica e fizeram poucas críticas. Seixas (op. cit.: 20) considerou que os alunos “entraram no filme e fizeram julgamentos morais acerca das variadas personagens de acordo com os objectivos do realizador”.

O filme “The Searchers” estimulou uma crítica extensiva ao nível narrativo e comentaram a estética da película. Muitos estudantes passaram de um nível narrativo para uma análise hermenêutica, com observações da natureza antiquada da película e reflectiram sobre a cultura dos anos 50. Além disso, muitos estudantes (op. cit.: 21) “começaram a reflectir na sua própria estrutura interpretativa e a falar das limitações epistemológicas de um filme popular como evidência do que aconteceu realmente no passado”.

Seixas sugeriu (1992: 22) que os filmes como “Dances with Wolves” são significativos porque:

“(…) fazendo parte da cultura popular ajudam os jovens a compreender que o passado pode ser uma fonte de compreensão do presente. Mas, se esta pesquisa for correcta, os alunos inicialmente tendem a ver este tipo de filmes sem crítica comparando-os com aquilo que sabemos acerca de outras fontes; eles experienciam-nos como catarses emocionais sem o reconhecimento de fontes contemporâneas verídicas”.

Assim, torna-se necessário que os alunos nas aulas de Estudos Sociais adquiram competências de leitura e interpretação dos filmes populares. Sugeriu que se visualizem filmes com estrutura interpretativa de forma a fornecer um estímulo para que os alunos os analisem de um modo mais comprometido e crítico.

Kathryn Helgesen Fuller (1999) num estudo intitulado “Lessons from the Screen: Film and Video in the Classroom” considerou que a película e o vídeo são uma das ferramentas de ensino mais eficazes. Podem ser analisados como fontes primárias; proporcionam contextos culturais e sociais para complementar e enriquecer leituras; promovem discussões de grande alcance sobre a interpretação histórica e podem “interessar” mais aos estudantes visualmente adaptados, mas que revelam dificuldades com documentos escritos.

Contudo, os filmes têm de ser utilizados na sala de aula com algumas precauções, designadamente: não servir apenas para transmitir informações; a falta de preparação “técnica” de muitos professores pode favorecer atitudes de alguma negligência em alguns estudantes, que considerem este meio “fácil”, condicionando assim o seu empenho nas tarefas.

Perante este “cenário”, decidi questionar um conjunto de colegas universitários que usaram com sucesso filmes nas suas aulas: Como é que podemos superar os obstáculos quando utilizamos os filmes e o vídeo nas aulas de modo a potenciar estes documentos aos estudantes?

Uma das entrevistadas foi Karen Ward Mahar da Universidade de Siena que utiliza os filmes como documentos primários nas suas aulas. Os alunos analisaram filmes para estudarem assunções culturais subjacentes à ordem social do final do século. Os filmes apresentados foram: *What Drink Did* (1915), *Her First Biscuits* (1909), *The Grit of the Girl Telegrapher* (1913) e *Mabel, Fatty, and the Law*. Promoveu discussões informais e pediu aos alunos que prestassem atenção à roupa, aos costumes e que pensassem quem as fez e porquê.

A própria autora apresentou “Clara Bow” numa aula (Universidade de Virgínia) e pediu aos estudantes que analisassem a narrativa e os personagens. Os alunos compararam as películas com outras interpretações históricas. Para introduzir o trabalho apresentou uma breve introdução às teorias de recepção das películas, discutiram o contexto social dos filmes dos anos 20 e chamou a atenção para as expressões faciais visto tratar-se de um filme mudo.

Para a análise de filmes, como contexto social foi auscultado o professor Bernard Moitt da Universidade da Virgínia que utilizava documentários produzidos pela BBC sobre África, que permitiam aos alunos analisar questões sociais, como por exemplo, colocar mulheres africanas que falam das suas perspectivas e nas suas próprias vozes.

Para a temática, o filme e a interpretação histórica, foram entrevistadas as professoras Jill Ehnenn e Catherine Mooney da Universidade George Washington. Jill Ehnenn utiliza os filmes nas suas aulas como documentos históricos e portadores de ideologia. Ela pediu aos estudantes que comparassem duas versões cinematográficas de “Henrique V” (versões de 1944 e de 1989). A professora Catherine Mooney examinou os papéis sexuais, a religião e a autoridade na vida de quatro mulheres: duas da Europa medieval e duas da América Latina moderna. Os alunos assistiram ao documentário de Abadessa *Ildegard de Bingen* sobre o século XII e leram cartas de Abadessa Heloise do séc. XII. Na semana seguinte viram um filme de Hollywood sobre Heloise e de Abelard. Este filme tinha muitas inexactidões históricas que geraram uma discussão sobre consciência histórica, os usos do passado e os modernos estereótipos. Foi também ouvido, Steve Ross da Universidade da Califórnia Meridional, que desenvolveu um curso intitulado “ Filme, poder e a História americana”. Este autor estudou os realizadores americanos que representaram ou deturparam problemas sociais, tais como: a industrialização, o urbanismo, a guerra, a pobreza, o crime, a raça, as classes sociais para conseguirem grandes audiências. Ele usou os filmes como documentos primários, contrastando-os com relatos históricos, registos da indústria cinematográfica e outras fontes primárias. O objectivo desse curso foi demonstrar a forma como os realizadores criam estereótipos visuais (ou discursos), os quais por sua vez são repetidamente utilizados por outros realizadores.

A autora defendeu a utilização de filmes nas aulas, através de estratégias tais como: fazer anotações, exercícios escritos em que se formulam questões, analisar cenas

específicas da estrutura narrativa, fornecer aos estudantes folhetos informativos para cada filme, trabalhos em grupo e a formulação de questões pelos próprios estudantes.

Steven Leuthol (1999) no artigo “Educational Uses of Native American Historical Films and Videos” afirmou que um dos objectivos educacionais nos EUA é o uso de documentários indígenas. A utilização destes vídeos tem como finalidade estabelecer o diálogo cultural e o cruzamento de culturas. O autor defendeu que os documentários servem como fontes na medida em que retratam experiência interpessoal dentro das comunidades americanas nativas.

Referiu ainda, que os documentários relativamente aos filmes de ficção sobre a mesma temática apresentam diferenças. Os filmes apresentam o passado como irrecuperável e distante; destacam a violência do conflito inter-racial e inter-tribal com finalidades dramáticas e criam estereótipos, ignorando distinções para criar um modelo de fácil reconhecimento, como é o caso dos Western e mesmo mais recentemente do filme “Danças com lobos”. Os documentários ligam o passado ao presente, com testemunhos de anciãos, fotografias históricas; retratam os vários aspectos e apontam futuros possíveis.

Para este investigador, o uso de documentários nas salas de aula pode apresentar experiências diversificadas entre as distintas tribos e “nações americanas” e, assim, permitir que os alunos os analisem e discutam comparativamente. Argumentou ainda, que a representação do passado é sempre um processo de selecção e de interpretação e que neste processo escreve-se e partilha-se a História, já que uma só voz nunca tem a chave do passado. No mundo contemporâneo pluralista, este tipo de documentários pode ajudar a estabelecer o diálogo entre os vários elementos das diversas culturas.

Veronica Boix-Mansilla (2000) realizou um estudo com o objectivo de avaliar a capacidade dos estudantes de ligar o passado ao presente, respeitando a epistemologia da História, designadamente, avaliar se o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre a Alemanha Nazi e o Holocausto poderiam fazer sentido na explicação dos acontecimentos trágicos recentes do Ruanda (1994). A amostra do estudo foi constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, do 8º e 9º anos, de uma escola pública e outra privada, da zona de Boston. O projecto foi planeado por professores do grupo “Facing History and Ourselves” e “Harvard Project Zero” que decidiram a temática, o tipo de tarefas e as fontes de informação.

A escolha do Ruanda e do Holocausto prendeu-se com aspectos históricos e pedagógicos. Os aspectos históricos tidos em consideração foram os seguintes: o contraste entre uma Alemanha organizada em estruturas modernas e um Ruanda pré-moderno; a natureza militar dos Tutsis muito diferente das posições “desarmadas” dos judeus e de outras minorias; a velocidade e a rapidez do genocídio ruandês em relação ao “lento” Holocausto, e por fim, as influências das potências coloniais que apoiaram os grupos da oposição no Ruanda com o não colonialismo alemão. Segundo a autora, estas “diferenças poderiam alertar os alunos para o risco de uma assimilação acrítica do caso actual (Ruanda) numa representação não revisionista do passado (Alemanha) e vice-versa” (op. cit.: 399). As questões pedagógicas mais relevantes foram as seguintes: o contraste entre a vida no Ruanda rural e as vivências urbanas e suburbanas dos alunos (Boston e Massachusetts). Com este contraste de estilos de vida, a investigadora esperava promover o cepticismo dos alunos sobre a projecção dos seus valores e visões do mundo num exemplo contemporâneo de genocídio.

O material histórico para apresentar o genocídio do Ruanda foi o documentário “Forsaken cries”, da responsabilidade da Amnistia Internacional. A selecção do documentário baseou-se nos seguintes critérios: alguns alunos tinham assistido ao documentário, uma vez que foi exibido na TV pública; o tempo de duração era curto o que facilitava a sua exibição numa aula e alguns alunos sabiam que a Amnistia Internacional era um organismo de defesa dos Direitos Humanos, dedicada a denunciar casos de violação por todo o mundo. A exibição do vídeo foi, de quando em vez, interrompida para prestar esclarecimentos pontuais sobre alguns aspectos, sobretudo a nível cronológico.

As tarefas dos alunos consistiram em escrever sobre os dois acontecimentos históricos, apresentando as razões para os eventos, apontarem as diferenças, e formularem hipóteses orientados com questões. Foram alertados para a complexidade de processos sociais envolvidos nos dois casos.

Os trabalhos dos alunos foram analisados com base em quatro critérios. Os estudantes bem sucedidos estavam aptos para: (1) construir uma base de informações na comparação dos dois casos de genocídio; (2) reconhecer as diferenças históricas entre eles; (3) aplicar apropriadamente “modalidades” históricas de pensar na investigação sobre o genocídio do Ruanda e (4) formular perguntas e hipóteses novas sobre o caso do Ruanda.

A autora concluiu que na construção da base de informações entre os dois eventos, os trabalhos dos alunos variaram na “exactidão” e no poder informativo. Quanto ao

reconhecimento de diferenças históricas, alguns estudantes impressionados com as semelhanças não conseguiram detectar diferenças: “os nazis são como os hutus e os judeus são os tutsis” (op. cit.: 405). Outros apontaram distinções entre os casos e detectaram aspectos originais, como por exemplo, uma aluna (Gina) que contrastou os efeitos da propaganda numa sociedade instruída como a alemã e uma audiência rural no Ruanda.

Os alunos tinham estudado profundamente nas suas aulas o Holocausto, o que deveria ter facilitado a tarefa, quando aplicada ao Ruanda. No entanto, alguns alunos construíram “relatos” demasiado simplificados com um único ponto de vista. Outros alunos apresentaram grande variedade de causas que conduziram ao genocídio ruandês, o que implicou um grau de sofisticação diferente.

Quanto à formulação de perguntas e hipóteses novas sobre o caso do Ruanda, alguns alunos elaboraram perguntas básicas, tais como. Quem matou o Presidente? Como o mataram? Outros fizeram perguntas importantes, tais como: Era um líder bom ou tinha qualidades de ditador? O genocídio soube-se em todo o país? Outros ainda, colocaram as informações do vídeo em questão.

Veronica Boix-Mansilla (2000) concluiu que, na maioria dos casos, os alunos reconheceram a complexidade do passado, reconhecendo que as condições na Alemanha mudaram ao longo do tempo. No entanto, com algumas excepções, os alunos falharam ao tentarem entender o problema actual do Ruanda. Os alunos tenderam a encarar o vídeo da Amnistia Internacional como um “retrato epistemológico aproblemático da História do Ruanda” (op. cit.: 410). Não tiveram a capacidade de fazer interpretações sobre uma fonte examinando o seu contexto de produção.

Para esta investigadora, os professores que procedam a este tipo de abordagem, tentando com os seus alunos compreender a natureza dos acontecimentos históricos como os retratados no documentário, deveriam:

- compreender como os alunos conceptualizam narrativas históricas;
- problematizar as concepções “prévias”;
- tornar a narração do historiador um ofício visível para os estudantes;
- informar os alunos sobre o objectivo do autor do vídeo; comparar o documentário com outras narrativas com perspectivas diferentes (na linha de Lee e Ashby);
- usar fontes primárias e secundárias;
- proceder à crítica das fontes;
- colocar perguntas que guiem a investigação;
- proceder à construção de narrativas.

Esta investigadora (2000: 412) abordou neste estudo as relações passado e presente e foram muitas as dificuldades sentidas pelos alunos. Mas sugeriu a realização de actividades deste tipo nas aulas de História, de modo a que os alunos:

“(…) [reconheçam] que a passagem do tempo mudou a vida material e as visões do mundo entre o antes e o agora. Além disso, eles precisam de reconhecer que a experiência humana e social é imprevisível e só entendida em determinados contextos.”

Wineburg (2000) efectuou um estudo longitudinal para investigar as ideias tácitas de 15 adolescentes em interacção com o meio de origem e referência. Durante um ano, as aulas foram observadas e gravadas, assim como foram anotados as declarações, os testes e notas dos alunos. Estes últimos, foram questionados acerca da história do seu nascimento e sobre os acontecimentos mais importantes das suas vidas. Posteriormente, os alunos registaram num mapa os eventos mais importantes dos EUA.

Na unidade temática sobre o Vietname, este investigador utilizou seis imagens icónicas e canções. O objectivo central nesta temática foi observar as diferenças entre a memória vivida e a memória apreendida, ou seja, através de um evento histórico vivido pelos pais, mas que já era “História” para os filhos. Um aluno (Delaneys) utilizou como fontes de informação nas suas respostas dois filmes, designadamente: “Schindler’s List” e “Forrest Gump”.

Para Wineburg (2000), a influência dos filmes contemporâneos é para os jovens uma fonte mais importante que os professores, os pais ou os livros, na compreensão do passado. O conhecimento histórico é construído diariamente e que os acontecimentos históricos não se tornam menos presentes à medida que o tempo vai passando.

Paul B. Weinstein (2001) utilizou nas suas aulas filmes comerciais com o objectivo fundamental de se servir deles como meio de aprender a diferença entre a verdade e o mito histórico, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e das capacidades analíticas dos alunos.

O autor considera que a sala de aula não é um espaço isolado do ambiente cultural. Para consubstanciar esta ideia referiu-se a um estudo realizado nos EUA em 2000 promovido pela revista “Perspectives”, em que 40% dos inquiridos citou filmes e programas da TV para estabelecer relações com o passado.

Reconheceu que o uso de filmes nas aulas tem algumas limitações, uma vez que, o intuito dos filmes é a vertente comercial e o consumo popular, não tendo nenhuma obrigação de apresentar o “retrato verdadeiro” do passado. Os factos podem até ser distorcidos e enviesados para satisfação da audiência.

Nas suas aulas serviu-se de filmes “comerciais” de teor histórico, ou seja, filmes que retratam figuras históricas, lugares e/ou eventos com “exactidão aceitável”, que façam um retrato do espírito e dos valores das sociedades em estudo e que estejam relacionadas com os temas do curso.

A metodologia utilizada foi a seguinte: no início do semestre entregou a cada estudante uma película. Os estudantes analisaram a película e compararam-na com outras representações da História, em textos e outras fontes. Nas suas comparações, os alunos deveriam utilizar o espírito crítico e os recursos académicos. Cada estudante recebeu juntamente com a película um folheto informativo, descrevendo os elementos específicos a ser analisados, tais como: trajes, relações, cronologia, comportamentos, etc. Forneceu também, uma espécie de ficha de leitura do filme: título, ano de distribuição, etc. Se algum aluno objectasse a violência das sequências do filme ou aspectos sexuais explícitos, ele cedia um novo filme. Também foram colocadas algumas questões orientadoras, tais como: Compara o discurso do filme com a História escolar? A película é eficaz? Capta a sensação do período retratado? Apresenta ideias e valores consistentes com o que estudámos? No fim, os alunos apresentaram as suas conclusões.

Weinstein (2001) considerou que os estudantes obtiveram melhorias na sua aprendizagem e os próprios alunos consideraram que a análise de películas os ajudava a aprender sobre o período e os eventos históricos.

Para este investigador, a utilização de filmes nas aulas permitiu aumentar a literacia visual dos estudantes, uma vez que, o carácter apelativo das imagens provocou maior envolvimento nas temáticas históricas e apreciação dos assuntos.

Permitiu também colocar perguntas muito profundas com que se deparam os historiadores nas suas investigações, tais como: Que critérios o investigador utilizou para detectar a legitimidade das fontes? A película desvia-se da “história verdadeira”? Porquê? Porquê e como a História foi adaptada de forma a agradar às audiências? Como é que a visão e o conteúdo da História mudaram de um período para outro? Os estudantes ao considerar estes pontos tornaram-se mais conscientes da investigação histórica, aumentaram o seu *plafond* cultural, adquiriram uma apreciação crítica do poder dos media,

percepcionando as formas de interpretar o passado e, finalmente desenvolveram uma literacia visual crítica essencial na actual sociedade.

Este autor propõe algumas sugestões metodológicas para o uso de filmes nas salas de aula baseada na sua experiência profissional: o estudo de duas películas sobre o mesmo tema, o estabelecimento de comparações, a redacção de textos, a apresentação dos trabalho à turma e o debate de ideias.

Paxton e Meyerson (2002), num estudo piloto de carácter qualitativo, pretenderam analisar o quê e como os alunos aprendem através de filmes e como este conhecimento interage com a História que eles aprendem na escola. Para realizar o seu estudo seleccionaram seis estudantes, com a média de idades de 15,8 anos. Quatro eram do sexo masculino e dois do feminino e todos eram bons alunos. Utilizaram dois filmes que versavam o mesmo evento histórico, mas de perspectivas diferentes, designadamente: “Dances with Wolves” e “Far and Away”. De seguida, procederam à selecção dos excertos de cada um dos filmes (cerca de 13 minutos para cada um).

Os investigadores procederam à implementação do estudo seguindo os seguintes procedimentos:

- Aplicaram um questionário, cujas questões foram desenhadas de forma a permitir recolher informações sobre os dados pessoais dos alunos e as opiniões sobre aulas de História, filmes históricos e quantidade de conhecimento histórico que acreditavam aprender com os filmes;
- Os alunos assistiram aos excertos dos filmes, colocaram questões e comentaram os excertos visionados;
- Procederam ao “Pensar alto” (Think Aloud), em que os investigadores forneceram aos alunos excertos de um manual escolar sobre o mesmo acontecimento histórico retratado nos filmes;
- Os estudantes elaboraram um texto;
- Os estudantes foram entrevistados.

Da análise do primeiro questionário, os investigadores concluíram que os alunos consideraram que os filmes lhes forneciam muitas informações e consideravam benéfica a sua utilização na aula de História, contudo, foram mais cépticos a avaliar a sua veracidade.

Para a análise do “Pensar Alto” basearam-se em estudos de Ericsson & Simon (1984) e em Cote, Goldman e Saul (1998), estabelecendo as seguintes categorias: (1) reafirmações; (2) elaborações; (3) avaliações e (4) inferências. Concluíram que nenhum aluno realizou espontaneamente conexões entre o texto do manual e qualquer um dos filmes. Quase todos os comentários dos estudantes incluíram-se na categoria “reafirmações”, ou seja, resumiram e parafrasearam o que tinham lido. Apenas um estudante fez elaborações, avaliando e questionando a validade, as motivações e as intenções dos autores.

Os textos elaborados pelos alunos foram analisados seguindo a seguinte metodologia: identificação das razões apresentadas; identificação da ideia principal e as fontes de informação utilizadas (filmes, texto ou outro conhecimento prévio). Nos textos, todos alunos recorreram aos materiais fornecidos no estudo. Contudo, apenas um estudante utilizou ao mesmo tempo os dois filmes, o texto e o conhecimento prévio. Este aluno considerou melhor o filme “Dances with Wolves”, criticou o filme “Far and away” e o texto. Praticamente todos eles fizeram reafirmações do que tinham lido, com algumas conexões muito limitadas.

Os resultados da entrevista foram bastante diferentes. Os estudantes durante a entrevista exprimiram a sua opinião sobre a influência e o valor dos filmes na sua compreensão histórica. A maioria dos alunos acreditava que os filmes têm um grande impacto na sua compreensão do passado, referindo que os filmes permitiam fazer um “retrato mental” e “aprender mais sobre conceitos gerais” (op. cit., 2002: 20). O aspecto motivacional dos filmes de História foi também um tema recorrente, “mesmo sendo uma história ficcional capta mais a atenção” (op. cit.: 20). Todos os estudantes eram cépticos quanto à fiabilidade histórica dos filmes, contudo, consideraram que havia um lugar para eles na sala de aula de História. Quanto ao valor do manual de História consideraram que era digno de confiança, mas estavam conscientes das suas limitações. Nas suas palavras o manual aparece como “básico”, “encobre coisas”, “não entra em detalhes”, (op. cit.: 17-18).

Os alunos participantes neste estudo consideraram que o filme lhes permitia formar “uma imagem mental” de povos e acontecimentos passados. Atribuíram também relevância ao valor educacional da visualização de filmes nas aulas de História. Contudo, nas tarefas de resolução de problemas (“Pensar Alto” e produção de textos), raramente

fizeram uma reflexão sobre os excertos dos filmes que viram. Para Paxton e Meyerson (op. cit.: 23) estes resultados sugerem que os alunos estabeleceram:

“(…) uma linha saudável de demarcação entre o que é afinal de contas toda a ficção histórica e o que é “História real”, um sinal do sistema escolar que socializa os estudantes para o valor do texto escrito como uma fonte de informação mais importante do que os filmes ou outras formas multimedia apresentadas.”

Olga Moreira (2002) realizou um estudo de natureza descritiva para analisar as ideias dos alunos acerca da relação Televisão e Conhecimento histórico. A amostra do estudo foi constituída por 107 alunos, na faixa etária dos 11 aos 17 anos, do 7.º ano de escolaridade e pertencentes a duas escolas do Ensino Básico inseridas em contextos culturais diferenciados, ou seja, meio rural e meio urbano, do Norte do país. Os instrumentos utilizados no estudo foram: um questionário aplicado à totalidade da amostra e entrevistas individuais a uma percentagem da amostra com o objectivo de clarificar e aprofundar as respostas dadas por escrito.

A análise de dados dividiu-se em duas partes, uma introdutória relativa às percepções dos alunos acerca da relação Televisão/aprendizagem e uma análise sistematizada de categorização das concepções dos alunos acerca da relação televisão e aprendizagem da História em níveis de progressão.

Os níveis de ideias sobre a relação televisão/aprendizagem da História foram os seguintes:

Nível 1: “Verdade”. Neste nível, os alunos tendem a aceitar a televisão como uma fonte de conhecimento histórico verdadeira (autoridade aceite), sem questionarem a sua credibilidade. O paradigma da observação directa parece ser valorizado em História, ver é conhecer. Os alunos encaram as imagens em movimento como se oferecessem uma imagem do passado, ou seja, o acesso directo a esse passado – a História.

Nível 2: “Conhecimento”. Neste nível, o conhecimento já não é simplesmente aceite, mas problematizado. Os alunos questionam a veracidade da mensagem televisiva como fonte de conhecimento histórico. Encaram os conflitos na narrativa televisiva como podendo aparecer devido a problemas de conhecimento: falta de informação, incompetência, invenção, criatividade e imaginação (ficção) e exagero.

Nível 3: “Autor”. Neste nível, os alunos continuam a problematizar a credibilidade da mensagem televisiva. Não se trata só de um problema de carência de informação, mas, a

TV não é evidência fiável devido ao contributo activo do autor (por exemplo, a interpretação). Os alunos tendem a acreditar que muitas vezes o conhecimento histórico transmitido pela TV é falso por critérios de utilidade prática, preocupações do tipo económico (propaganda) e distorção voluntária da mensagem (por maldade do autor). Outras crianças pensam que a História não é uma cópia do passado, é escrita por uma posição legitimada, erigida pelo autor. A opinião afecta selecção. (Moreira, 2002, pp. 153-154).

O nível mais atingido pelos participantes no estudo foi o nível 2, de sofisticação intermédia (Conhecimento). Os alunos da escola urbana apresentaram, no seu conjunto, um pensamento mais crítico (com ideias do nível 3, que exigia um pensamento mais elaborado), embora também se dispersaram pelos vários níveis apresentados. A autora (op. cit., 2002: 192) concluiu que estes resultados sugeriram que:

“Os adolescentes têm ideias sobre o papel da televisão como fonte de aprendizagem da História e, contrariamente ao referido em muitos estudos, não são consumidores passivos da mensagem televisiva. Pelo contrário, problematizam essa informação embora muitas vezes ao nível da detecção do certo e errado, pelo confronto da informação transmitida pelo professor. Alguns têm claramente a noção de que algumas imagens podem ser manipuladas ou enviesadas pelo seu autor.”

A televisão foi encarada, por grande parte dos jovens participantes neste estudo, como fonte de conhecimentos. Segundo Moreira (op. cit.) competirá ao professor promover a construção de ferramentas que permitam questionar e fazer sentido do passado integrando ideias que eles constroem a partir desse media. A aula de História deverá ser um espaço de pensamento crítico, organizado e estimulante, que parta da exploração das compreensões de narrativas múltiplas e fundamentadas em critérios metodológicos próprios da História.

Os estudos atrás mencionados alertam para a necessidade dos alunos adquirirem hábitos de aprendizagem contínua, de forma a fornecer-lhes as competências analíticas de que vão precisar em experiências futuras.

IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1 - Problema e perguntas de investigação

O presente estudo enquadra-se na concepção construtivista do processo de ensino e aprendizagem da História. No conjunto dos postulados construtivistas assume particular importância o levantamento dos conhecimentos tácitos substantivos e dos conhecimentos pré-adquiridos sobre o tema em estudo. Esta definição inicial permitirá ao professor fazer opções e estruturar os objectivos e os conteúdos de curto e de médio prazo, como diz Melo (2003b: 4) :

“Esta plataforma negociada de saberes comuns colocará o professor e os alunos em situação de disponibilidade para ensinar e aprender um novo conhecimento, que deve ser enunciado de modo a que aqueles o possam construir como ‘novo de facto’, evitando que ele assuma a forma de uma soma de ideias soltas.”

No âmbito desta teoria de aprendizagem, rejeita-se a ideia de que o aluno é uma tábua rasa a preencher, um indivíduo que desenvolva espontaneamente todas as suas potencialidades pelo simples acesso a variados recursos de aprendizagem. Deve ser, pelo contrário, encarado como um indivíduo interpretativo que constrói e reconstrói os seus próprios conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores.

Os construtivistas põem em causa a progressão sequencial e invariante dos estádios piagetianos, argumentando que outros factores, para além da idade, influenciam a construção conceptual de cada sujeito, como por exemplo as experiências de cada aluno, daí que qualquer ciência possa ser aprendida em qualquer idade, desde que apresentada em níveis adequados à experiência dos mesmos. Para Fosnot (1996: 53), o construtivismo é “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social”.

Os alunos constroem o saber a partir de experiências e vivências dentro e fora da escola, quer através da família, da televisão, do cinema e dos seus pares. Compete à escola reorganizar esse conhecimento prévio de forma a operar a mudança conceptual, criar na sala de aula situações motivadoras assentes nas actividades dos alunos e respeitando a

metodologia própria do trabalho histórico. Desta forma, dotar-se-ão os alunos de instrumentos intelectuais que lhes permitam reconstruir o passado e que possam ser aplicados à compreensão do presente.

Uma das finalidades do ensino e aprendizagem da História é compreender o mundo em que vivemos, para que possamos actuar nele com espírito crítico, deixando de lado as retrógradas concepções de um ensino da História associado à transmissão de conhecimentos e a uma aprendizagem memorística de factos, heróis, datas,...

Para Egan (2001), no estudo da História o que nos interessa é a luta da humanidade, os papéis causais do acaso e da necessidade. Não deveremos “olhar” para a História em busca de lições práticas, mas de compreensão humana. Segundo este investigador (op. cit.: 228), a disciplina terá de deixar de ser:

“(...) uma disciplina austera, difícil e estéril, apropriada apenas para mini-investigadores com um elevado QI. Penso que o benefício educacional que a História pode oferecer é acessível a todas as crianças; é um estudo devidamente repleto de vivacidade, drama, heróis e heroínas reais e uma atracção infindável.”

Para além dos princípios atrás referidos é importante ter em linha de conta os princípios e sugestões da pesquisa efectuada no campo da educação histórica, que foram abordados no capítulo III.

É neste quadro de referência pedagógica que a presente pesquisa se insere, ao tentar indagar a função dos artefactos ficcionais - filmes de temática histórica, na compreensão dos acontecimentos históricos no contexto da sala de aula.

Neste estudo, os alunos realizaram tarefas na sala de aula que consistiram na comparação de um excerto do filme “ Braveheart – O Desafio do Guerreiro”, que retratava situações do período medieval e de um conjunto de documentos escritos, (seleccionados em estrita correlação temática com o filme) tentando-se indagar o seguinte:

Que tipo de pensamento crítico constroem os alunos ao comparar narrativas ficcionais e históricas?

As respostas a esta pergunta de investigação serão suportadas por outras quatro:

- **Que tipo de narrativas constroem os alunos a partir de imagens, de um filme e de fontes escritas?**
- **Que razões/motivos/disposições/opiniões apresentam para determinadas acções/acontecimentos/situações da Idade Média?**
- **Quais as ideias dos alunos sobre narrativas ficcionais e históricas?**
- **Como imaginam a vida medieval?**

4.2 - Desenho da investigação e seu enquadramento metodológico

De acordo com os objectivos e perguntas apresentados anteriormente, o estudo foi desenhado e desenvolvido em cinco situações de aprendizagem implementadas em contexto de sala de aula (Ver Quadro 5).

Quadro 5: Desenho do estudo

Situação	Objectivos	Instrumentos
1	Caracterizar a amostra, contextualizar a temática e cartografar as ideias tácitas	Questionário: “Contextualização” (QC)
2	Construir uma narrativa sobre excertos do filme	Narrativa aberta (NA)
3	Compreender, explicar, comparar e avaliar documentos com diferentes suportes; Desenvolver a imaginação histórica.	Quatro fichas de trabalho: - “A vida material” (VM); - “O casamento” (C); - “O tempo dos cavaleiros” (TC); - O rei e os outros (RO)
4	Clarificar e aprofundar as ideias sobre narrativas ficcionais e históricas	Questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR)
5	Clarificar e aprofundar as ideias de alguns alunos	Entrevista semi-estruturada (ENT)

Nas cinco situações de aprendizagem optou-se pelo trabalho individual e de natureza predominantemente escrita, excepto nas situações de debate em grande grupo - após o visionamento do filme e nas entrevistas semi-estruturadas.

Este estudo inseriu-se no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza descritiva, essencialmente qualitativa, recorrendo, por vezes, a uma análise quantitativa elementar. Para estabelecer as características fundamentais dos estudos de investigação qualitativa educacional, procurando elementos comuns na diversidade de perspectivas de investigação, os autores Rodriguez-Gómez, G et al (1996: 35-36) estabeleceram níveis de análise do ponto de vista: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico/experimental e de conteúdo.

- a) No plano ontológico, a investigação qualitativa considera a realidade como dinâmica, global e construída num processo de interacção com a mesma.
- b) No plano epistemológico, a investigação assume no geral a via indutiva, em vez da hipotética-dedutiva generalizada no campo da investigação.
- c) No plano metodológico, os desenhos de investigação são emergentes, construídos no decorrer do processo de investigação, no qual se obtém as distintas visões e perspectivas dos participantes.
- d) No nível das técnicas, o recurso a técnicas, instrumentos e estratégias de recolha de informação, visam a reunião de dados que possibilitem ao investigador a descrição exhaustiva e densa da realidade concreta que é objecto da investigação.
- e) A nível de conteúdo, a investigação qualitativa aplica-se às temáticas estudadas em todas as ciências e disciplinas: educação, antropologia, sociologia, medicina, economia ...

Esta investigação assume também um cariz etnográfico, não no sentido de um estudo etnográfico “puro”, uma vez que não se pretendia o estudo de uma unidade social concreta, nem a descrição ou reconstrução analítica/interpretativa da cultura, formas de vida e estrutura social do grupo investigado, mas tão somente a análise de um conjunto de tarefas executadas em contexto de sala de aula de que a investigadora era professora dos alunos participantes no estudo. A investigadora tentou interagir com os participantes de uma forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, de forma a reduzir os chamados “efeitos do observador”, ou seja, a possibilidade da presença do investigador modificar o comportamento das pessoas que se pretende estudar (Bogdan e Biklen, 1994).

O presente estudo inspirou-se num trabalho em educação histórica desenvolvido por Paxton & Meyerson (2002), embora esteja concebido sob diferente enquadramento

conceptual. Estes investigadores estudaram: “o quê” e “como” aprendiam os estudantes através de filmes e como este conhecimento interagiu com o que eles aprendiam na escola. A descrição e as conclusões do estudo destes investigadores encontra-se no terceiro capítulo.

4.3 - População e amostra: critérios de selecção

Partindo de um universo constituído por alunos que frequentavam o Ensino Básico, 5.º ano de escolaridade, definimos a amostra. Optou-se por alunos a frequentar o 5.º ano de escolaridade. Os critérios de selecção foram vários:

- Optou-se pelo 5.º ano de escolaridade, uma vez que se trata de um ano de transição do 1.º para o 2.º ciclo, onde o professor utiliza metodologia directamente relacionada com a natureza do saber. Os alunos durante o primeiro ciclo abordaram conteúdos históricos na área disciplinar de Estudo do Meio. Nesta área segundo Félix e Roldão (1996: 69), “concorrem *conceitos e métodos* de várias disciplinas científicas (principalmente a História, a Geografia e as Ciências da Natureza) no sentido de contribuir para a *compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a sociedade* (...) e que promovam no aluno uma visão unificada da realidade”. Mas, as mesmas autoras salientam que a falta de sugestões metodológicas no Programa do primeiro ciclo faz correr o risco de esta *abordagem histórica* não existir ou ser apenas pontual e sem qualquer plano integrador das aprendizagens da História local e da História nacional.
- O nível etário foi um factor relevante pois, pretendia-se uma investigação com alunos mais novos, na faixa dos dez anos, para aferir se as crianças mais novas seriam capazes de interpretar e realizar inferências através de diversas fontes de informação e começar a construir pensamentos críticos.
- A experiência profissional da investigadora que há vários anos lecciona neste nível de ensino.
- No 5.º ano de escolaridade a temática a desenvolver foi integrada na unidade temática “Do século XIII à União Ibérica” e nas subunidades “O Rei, os grupos sociais e as actividades económicas” e “As terras senhoriais no século XIII”.
- Todo o estudo foi desenhado de forma a desenvolver nos alunos as *competências essenciais da História*, do 2.º ciclo (2001):

Competências essenciais	Experiências de aprendizagem
Tratamento de informação/utilização de fontes	<ul style="list-style-type: none"> -Registo e tratamento de diferentes tipos de informação (documentos escritos, imagens e filme); -Formulação de hipóteses simples; -Elaboração de conclusões; -Interpretação de informação histórica diversa e com diferentes perspectivas.
Compreensão histórica	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração das ideias tácitas; -identificação, localização e utilização de conceitos de tempo na produção de narrativas; -Localização espacial; -Observação, caracterização e interpretação de gravuras, filme e documentos escritos referentes aos vários domínios da sociedade estudada; -Seriação e comparação de factos, acontecimentos e situações do período medieval; -Realização de fichas de trabalho, recorrendo a fontes de diversos tipos e com múltiplas perspectivas.
Comunicação em História	<ul style="list-style-type: none"> -Utilização de diferentes formas de comunicação escrita (resumos e narrativas); -Análise de materiais iconográficos e de um filme.

4.3.1 - Amostra do estudo principal: contextualização e caracterização

Constituíram a amostra do estudo principal 41 alunos distribuídos por duas turmas do 5º ano de escolaridade, turma C, constituída por vinte e seis elementos (dois alunos foram excluídos do estudo por beneficiarem de adaptações curriculares), com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. A turma D, constituída por dezanove elementos (um aluno não pode participar pelo facto de gozar do estatuto de Currículo Alternativo e um outro foi transferido de escola no 2.º período), com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lijó - Barcelos.

A Escola EB 2,3 de Lijó é sede do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, localiza-se na margem Norte do rio Cávado, no centro do concelho de Barcelos. A sua área pedagógica corresponde ao conjunto formado pelas freguesias de Carapeços, Lijó, Silva, Tamel Santa Leocádia e Tamel S. Veríssimo, estendendo-se por uma área de cerca de 21 quilómetros quadrados, correspondente a 5,5% da área total do concelho de Barcelos. A

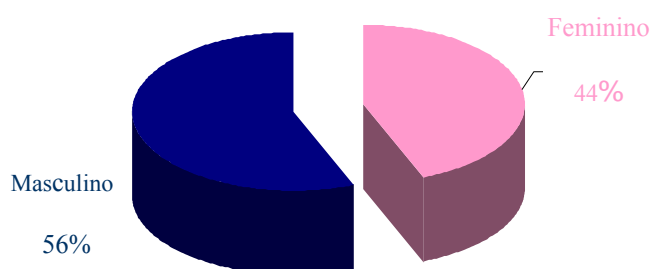
população residente no conjunto formado pelas freguesias acima referidas era, em 2001 (data do último censo) de 9258 habitantes, cerca de 7,7% da população do concelho. A população é de um nível sócio-cultural médio-baixo, verificando-se que cerca de 60% apenas frequentou o 1.º e 2.º Ciclos: 38,78% frequentou o 1.º Ciclo, 22,97%, o 2.º Ciclo, 10,99% o 3.º Ciclo e 9,95% frequentou o Ensino Secundário, 0,17% o Ensino Médio e 2,72% tem o Ensino Superior. A taxa de analfabetismo verificada neste conjunto de freguesias varia entre os 12,9% registado em Tamel Santa Leocádia e os 7,4% de Tamel S. Veríssimo. As actividades económicas predominantes em todas as freguesias são as seguintes: indústria têxtil, comércio a retalho e construção e obras públicas, combinada com a agricultura a tempo parcial (Os dados apresentados foram extraídos do *Projecto Educativo* do agrupamento de Escolas Vale do Tamel e dos *Censos 2001*).

A amostra foi constituída por 41 alunos, do 5.º ano de escolaridade (duas turmas), da Escola EB2,3 de Lijó, que podemos considerar uma escola rural, dado a ruralidade das freguesias donde são provenientes os alunos (apesar de distarem a poucos quilómetros do centro urbano - Barcelos).

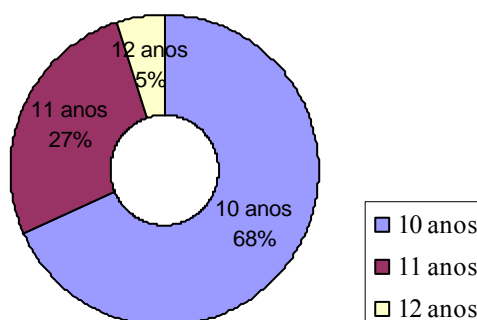
Para a caracterização da amostra recolheram-se dados do *Projecto Curricular de Turma*, tais como: idade, sexo, passatempos e rendimento escolar.

Relativamente à distribuição da **amostra por sexo**, constatou-se uma ligeira superioridade do sexo masculino, com 56%. (Ver Gráfico 1)

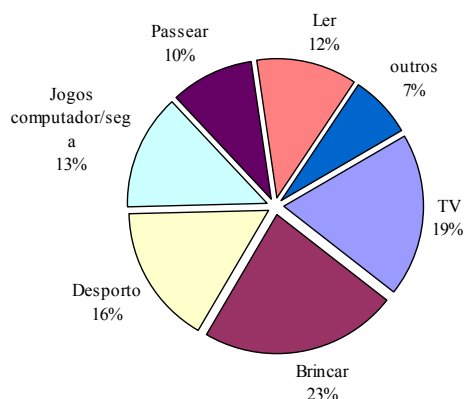
Gráfico 1: Distribuição da amostra por sexo (N=41)



Quanto à **idade dos participantes** neste estudo, a maioria dos alunos da amostra tinha 10 anos de idade (68%) e, que, apenas 27% possuíam 11 anos e uma pequena percentagem 12 anos (5%) (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2: Distribuição da Amostra por idade (N=41)

Os alunos afirmaram ocupar os seus **tempos livres** de uma forma variada, denotando-se preferências pelas brincadeiras (23%); logo seguido por ver televisão (19%) e pelo desporto. Com percentagens muito similares apresentaram-se os jogos de computador, a leitura e os passeios - 13%, 12% e 10% respectivamente (Ver Gráfico 3).

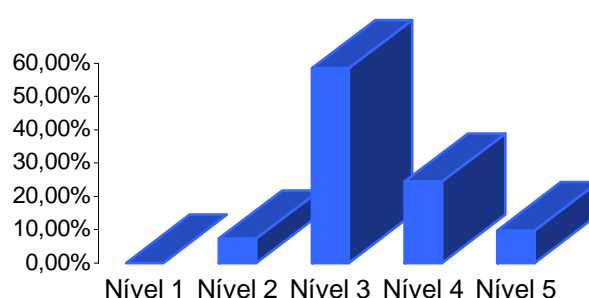
Gráfico 3: Distribuição dos passatempos preferidos pela amostra (N=41)

A televisão ocupava mais tempo às crianças participantes neste estudo do que a leitura. A leitura ocupou a quinta posição na preferência da ocupação dos tempos livres dos alunos. Estes resultados estão de acordo com alguns estudos publicados, designadamente um estudo efectuado por Eduardo Freitas e Lima dos Santos (1992) a uma amostra representativa de toda a população alfabetizada do Continente, com mais de 15 anos. A leitura apareceu em quarto lugar, posta em paralelo com outras ocupações. Noutro estudo realizado por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1994) a leitura surgiu em terceiro lugar na lista de preferência de crianças e jovens que frequentavam os três ciclos do Ensino Básico. Recentemente, Moreira dos Santos (2000), num estudo sobre hábitos de leitura em

crianças e jovens, obteve resultados similares: a maior parte dos inquiridos no estudo situou a leitura entre o terceiro e o quarto patamares numa escala de sete actividades.

Podemos considerar que a amostra do estudo principal obteve um **aproveitamento** médio à disciplina de História e Geografia de Portugal no 1.º Período. O nível três foi atribuído a mais de metade da amostra - 58,54% (Ver Gráfico 4).

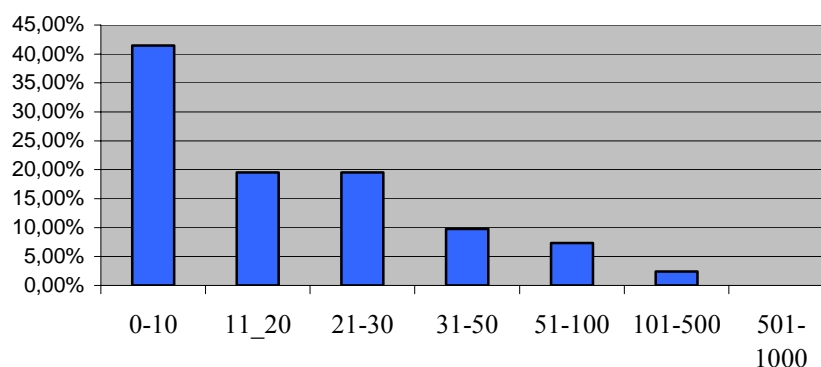
Gráfico 4: Avaliação sumativa da amostra à disciplina de H.G.P. no 1.º Período (N=41)



Para caracterizar os participantes do estudo quanto a **hábitos de leitura** e de **TV/cinema** servimo-nos das respostas à primeira parte do questionário “Contextualização”, designadamente as questões: 1, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 6 e 6.1. Os dados obtidos eram imprescindíveis para o objectivo do presente estudo (Ver Anexo 1).

As respostas aos itens 1 e 2.1. forneceram dados quanto à **quantidade/género/preferência de livros**. Quase metade da amostra do estudo (41,46%) possuía apenas entre 0-10 livros em casa; e cerca de 20% dos alunos detinham entre 11-30 livros. À medida que a escala de quantidade de livros aumentava diminuía as respostas (Ver Gráfico 5).

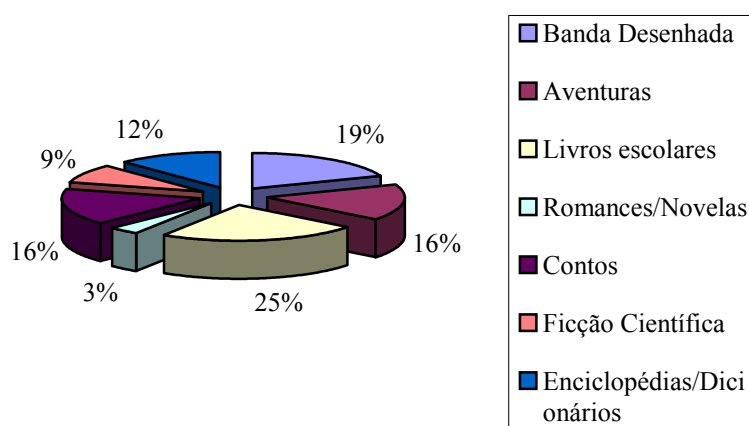
Gráfico 5: Quantidade de livros existentes em casa (N=41)



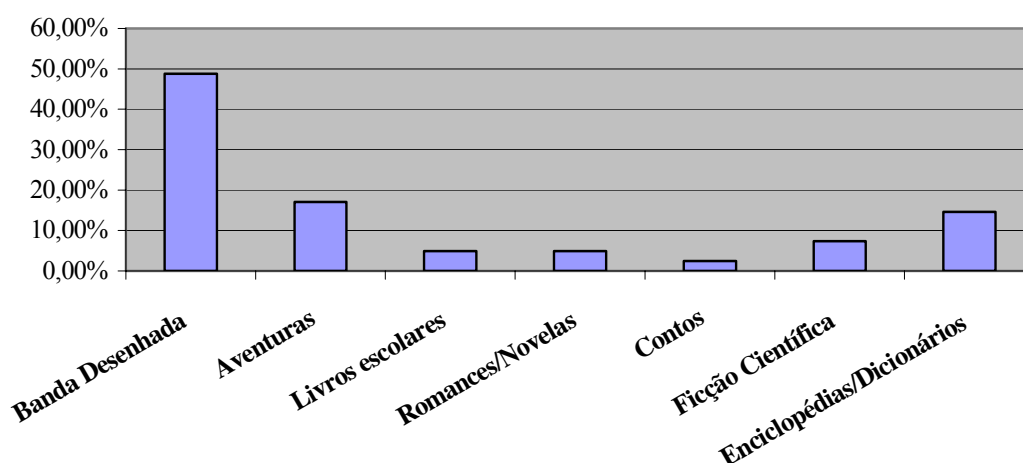
De acordo com vários estudos efectuados, a quantidade de livros que cada família possui poderá favorecer a aquisição de hábitos de leitura por parte dos mais novos. Eduardo Freitas e Lima dos Santos (1992) analisaram no seu estudo a socialização primária no campo da leitura e das possíveis consequências na idade adulta. Os resultados do estudo indicaram que a socialização primária passa pela existência ou não de livros na “casa de infância”, para além de outros indicadores. Desenharam-se tendências claras: quantos mais livros os indivíduos diziam que havia em sua casa, mais consolidada apareceu a leitura na idade adulta, ou seja, a leitura era um hábito arraigado e uma prática consolidada. Quantos menos livros existiam em “casa na infância”, mais parceladamente se lia no presente. Leitura parcelar significa no seu estudo acesso recorrente, mas fragmentado porque limitado a um ou dois conjuntos de publicações. Quanto mais desertificada a “casa de infância” mais frequentemente era ignorada a leitura na idade adulta.

Os livros escolares são apontados pelos alunos como o género de livro que mais possuíam em casa (25%), seguido pela banda desenhada (19%), aventuras (16%) e contos (16%). Segundo Freitas e Santos (1992) num inquérito sociológico sobre hábitos de leitura também 11,3% dos inquiridos declararam não possuir livros em casa ou só possuírem livros escolares (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6: Género de livros que existem em casa (N=41)



O género de livro mais popular foi claramente a banda desenhada, que registou quase 50% das preferências dos alunos, seguido de longe, pelas aventuras e pelas enciclopédias/dicionários (Ver Gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição de respostas de preferência por géneros de livro

Os géneros de livros preferidos pelos participantes neste estudo estão de acordo com as tendências verificadas noutros estudos, nomeadamente o estudo de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1994), de Elvira Santos (2000) e de Sebastião (1996) em que os jovens apreciavam em primeiro lugar os livros de aventuras, a banda desenhada e os livros policiais. Para Elvira Santos (2000: 102), estes resultados demonstram que as crianças e os jovens:

“(…) apreciam, sobretudo, géneros literários de carácter narrativo, dotados de acção e com enredos susceptíveis de criarem um envolvimento emocional e de os remeterem para uma realidade diferente da sua. Sendo, assim, parece-nos legítimo adiantar que, para eles, a leitura cumpre, antes de mais, uma função lúdica, ao proporcionar divertimento e evasão.”

Na questão 2.2 era pedido aos alunos que justificassem a sua opção. Os alunos justificaram a sua preferência pela banda desenhada de uma forma bastante diversificada e que podemos agrupar nos seguintes aspectos: a) a narrativa; b) as personagens; c) as imagens; d) as cores; e) a extensão do texto; f) a conjugação imagem/texto e finalmente g) o aspecto lúdico. Eis alguns exemplos de justificações apresentadas pelos alunos:

“Alguns contam histórias lindas e as personagens são bonitas, por exemplo a Branca de Neve”
(Adriana: al. a e b)

“Gosto de desenhos, de ler, gosto das personagens, gosto de ver imagens, gosto porque só pelos desenhos sabe-se o que eles vão fazer” (César: al. b, c, e)

“Tem as personagens que eu mais gosto, dos desenhos que aparecem e têm pouco texto.”
(Flávia: al. b, c, e)

“Gosto muito das personagens mas principalmente do Mikey e do Pateta, mas também gosto das cores claras naqueles quadradinhos” (Tiago Luís: al. b, d)

“É divertido e eu tenho um livro do Asterix e do Obelix” (Francisco: al. b, f)

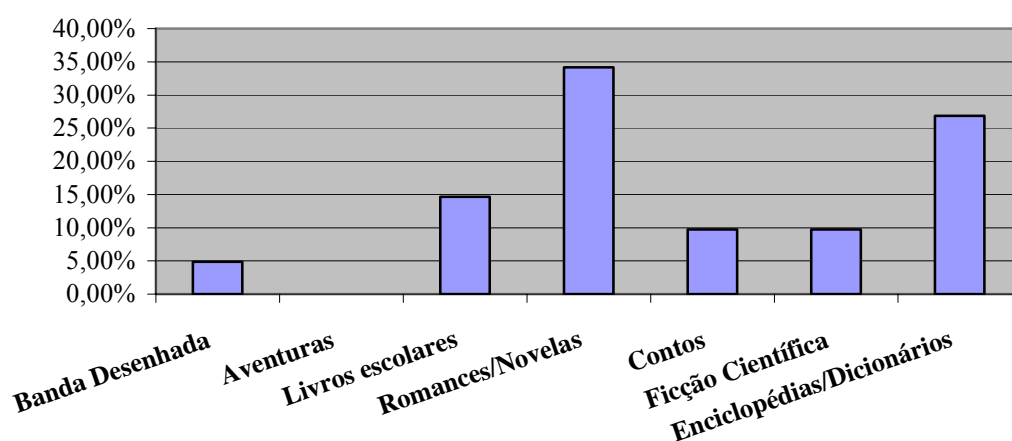
“Tem personagens, muita cor, são rápidos de entender e de ler” (João: al. b, d, e)

“Gosto das ilustrações e daqueles balões para eles escreverem e ao mesmo tempo saber quem está a falar” (Rúben: al. c, f)

“Alguns fazem-me rir ou quando estou triste fazem-me ficar feliz” (Pedro: al. g)

Os géneros de livros menos populares foram os romances/novelas e as enciclopédias/dicionários. Os livros escolares apareceram em terceiro lugar com 15% (Ver Gráfico 8).

Gráfico 8: Distribuição de respostas de não preferência por géneros de livros



As justificações apresentadas foram igualmente variadas, mas podemos resumir nos seguintes aspectos, no caso dos romances/novelas: a) o vocabulário difícil; b) o teor da narrativa; c) as personagens; o conteúdo da mensagem. Apresentamos, de seguida, alguns exemplos de respostas relacionadas com a impopularidade dos romances/novelas:

“São chatos, as personagens são sempre as mesmas, têm palavras difíceis e não gosto de romances que não existem.” (João: al. a, d, e)

“Porque alguns fazem-me chorar e são muito tristes.” (Paulo: al. c)

“É muito confuso e não se entende nada.” (Rita: al. c, e)

“São coisas que têm muito amor e é para as mulheres.” (Rúben: al. e)

Quanto aos dicionários/enciclopédias os estudantes ressaltaram os seguintes aspectos negativos: a) o tamanho/volume; b) a discrepância entre o número de palavras e as imagens; c) as dificuldades de leitura/consulta; d) o conteúdo:

“São livros grandes e têm palavras complicadas e é muito, muito chato de ler.” (Carla: al. b, e)

“Tem muita coisa para ler, cansa a vista, tem muitas palavras difíceis e demora muito tempo a ler.” (César: al. b, c)

“Não tem imagens, o texto é muito comprido e as palavras difíceis.” (Flávia: al. b, c).

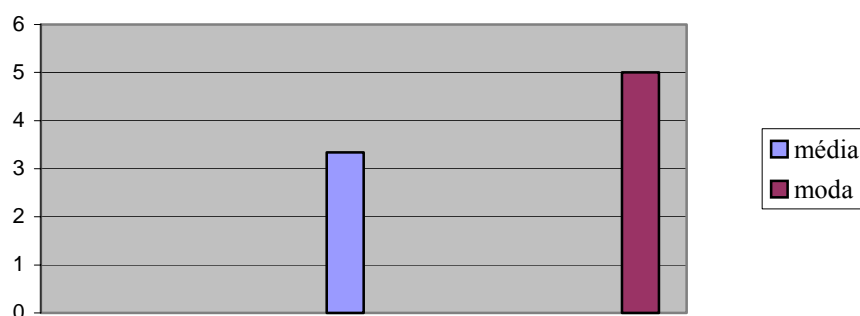
“É uma confusão com tantas palavras e quase nunca encontro a palavra que quero.” (João Paulo: al. b, c)

No caso dos livros escolares (15%), os alunos manifestaram algum desagrado, e embora a percentagem seja reduzida constituiu um número significativo dado que, uma elevada percentagem de alunos apenas dispõe deste tipo de livro em casa, tornando-se estes um marco de referência nas suas curtas vidas. Quase todas as respostas estavam relacionadas com a obrigatoriedade de lê-los e com as dificuldades em entender o vocabulário e as matérias escolares.

No mesmo questionário auscultavam-se **hábitos relacionados com TV e cinema**, nomeadamente nas questões 3, 4, 5, 6 e 6.1.

Em média, a amostra via diariamente 3,34 horas, situando-se a moda nas cinco horas. Observou-se que os alunos dispensavam uma grande fatia do seu tempo disponível a ver televisão (Ver Gráfico 9).

Gráfico 9: Média e moda do número de horas diárias dispensadas a ver TV (N=41)

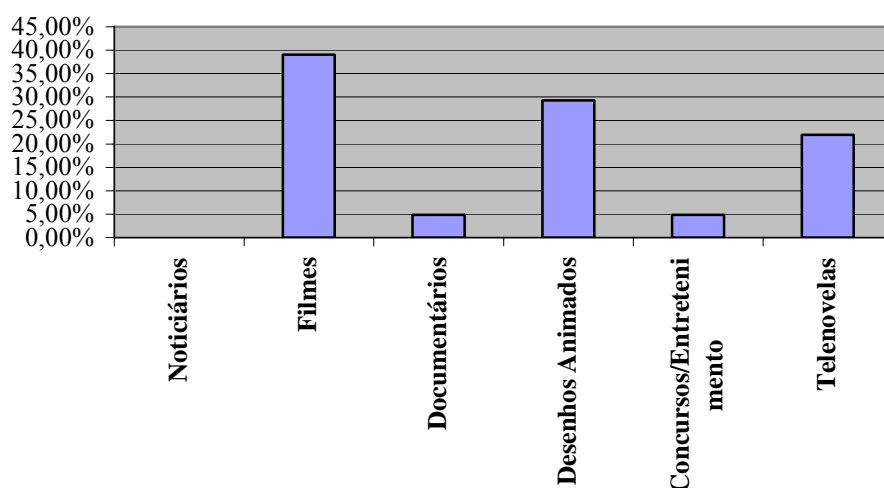


Os resultados apresentados no gráfico 9 são idênticos aos obtidos em vários estudos internacionais, segundo Pinto (2000:144) seguindo dados de uma síntese feita por Chevallier e Reste, em 1991, na obra *La Relation Enfant-Télévision: Implications Physiques, Psychologiques, Éducatives et Sociales*. Os Estados Unidos da América têm um tempo diário de consumo de televisão por parte das crianças dos mais elevados, situado, conforme as fontes de referência, entre as quatro e as seis horas diárias. Ao passo que, por exemplo, no Canadá, esses valores aparecem substancialmente mais baixos. Relativamente à Europa, a média situa-se ligeiramente acima das duas horas diárias, com variações de país para país. As crianças que passam menos tempo a ver televisão situam-se em países como a Noruega e a Alemanha.

Os dados divulgados pela agência “Mediaedge:cia”(2004) indicaram que Portugal é o oitavo país europeu no consumo de TV. No ano de 2003 os portugueses despenderam cerca de três horas e meia em frente aos televisores.

A programação televisiva preferida pelos alunos foi: filmes (39%), desenhos animados (30%) e telenovelas (22%). Os noticiários, os documentários e os concursos são os menos apreciados. Estes resultados são semelhantes aos obtidos no estudo de Pinto (2000) e de Brederode Santos (1991) (Ver Gráfico 10).

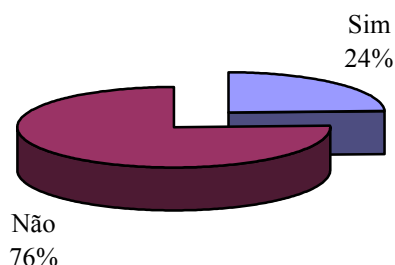
Gráfico 10: Distribuição de respostas de preferência por géneros de programação televisiva (N=41)



A grande maioria dos alunos não frequentava salas de cinema (76%) e estava em contacto com este poderoso meio através da televisão como se demonstra no gráfico 10. A

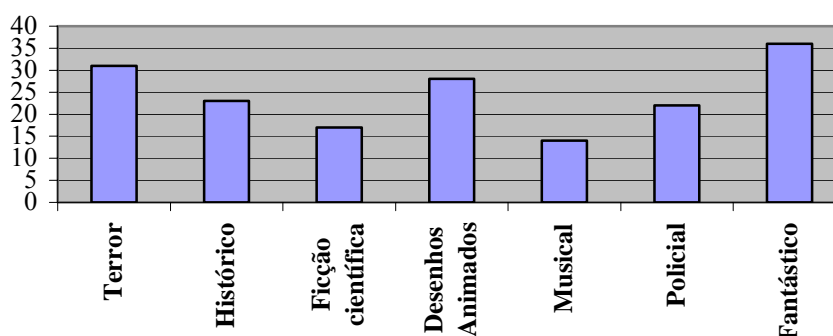
ruralidade do meio envolvente destes estudantes poderá constituir uma explicação plausível para este resultado (Ver Gráfico 11).

Gráfico 11: Distribuição de respostas à Questão: Costumas ir ao cinema? (N=41)



De uma maneira geral, os jovens gostavam de ver filmes, apreciando distintos géneros. Atribuíram primazia aos seguintes géneros: Fantástico, Terror e Animação (Ver Gráfico12).

Gráfico 12: Distribuição de respostas de preferência por géneros de filme (N=41)



Na questão seguinte era-lhes pedido que indicassem o género de filme preferido e que justificassem a sua opção (questão 6.1). O género mais popular foi visivelmente o filme de terror, acompanhado de perto pelos filmes policiais e os fantásticos. Estas escolhas estão de acordo com o que defende Kieran Egan (2001: 87):

“A observação mais casual daquilo que cativa a imaginação dos adolescentes demonstra que os materiais que lidam com os limites da realidade e os extremos das experiências são mais cativantes: os actos mais corajosos ou cruéis, os fenómenos naturais mais bizarros e estranhos, os acontecimentos mais maravilhosos e terríveis.”

De entre os alunos que optaram pelo filme de terror destacaram-se as seguintes características deste género: a) a estética; b) a trama; c) as sensações causadas pelo filme e d) as personagens de referência:

“Eu gosto de suspense, sustos, gritos, monstros, gosto do filme do Rei Escorpião porque tem muita luta e suspense.” (João Alberto)

“Faz medo às pessoas e gosto dos actores e de como eles fazem.” (Andreia)

“Mete medo, faz uma pessoa ficar com adrenalina e porque ocupa muito tempo na televisão.” (Fábio)

“Quando aparecem fantasmas as pipocas vão pelo ar.” (Francisco)

Para os filmes policiais, os alunos destacaram as seguintes características: a) a acção/aventuras e b) os filmes de referência/personagens:

“Porque eu gosto de ver filmes desse tipo, como o James Bond, porque há muita acção e aventuras.” (Francisco Miguel)

“Porque gosto das personagens, gosto de desafios, gosto de riscos, gosto de luta e gosto de ver polícias a caçar ladrões.” (César)

“Eu gosto de um polícia que se chama A Fugitiva II, é um filme que dava ao Domingo.” (Jorge André)

“Tem muito movimento e é muito assustador e muitas vezes também são românticos.” (Patrícia)

“Eu gosto de ver tiros e carros da polícia e da acção, aventura e os ladrões a fugir e a polícia atrás deles.” (Paulo)

No caso dos filmes fantásticos, pelas respostas obtidas podemos realçar os seguintes aspectos: a) as personagens; b) a acção; c) a imaginação/mistério e d) os filmes de referência. Eis alguns exemplos de respostas:

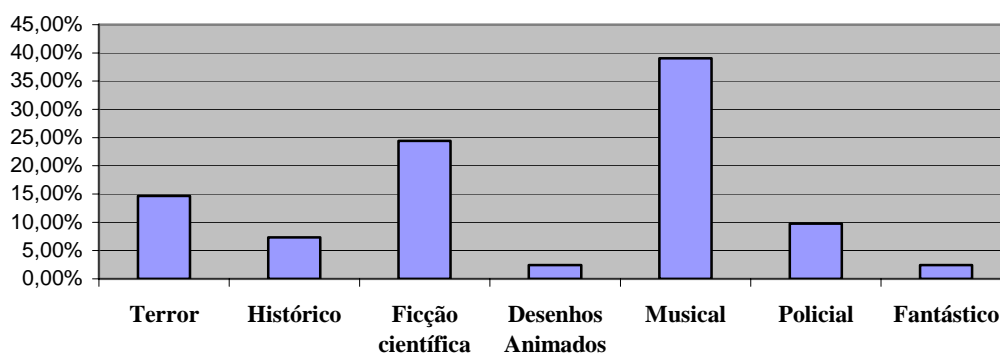
“Gosto muito especialmente do Harry Potters. Acho divertido, tem muita imaginação e gosto das personagens.” (Ana Isabel)

“Gosto de ver filmes de feiticeiros e de poderes estranhos de anéis que controlam as pessoas, de guerras contra seres estranhos.” (Rita)

“Tem mistério, feitiçarias, algum terror, acção, segredos e porque o actor principal ganha sempre.” (Andreia)

O género de filme mais impopular foi considerado o musical com 39% e os filmes de ficção científica com 24,3% (Ver Gráfico 13).

Gráfico 13: Distribuição de respostas de não preferência por géneros de filme (N=41)



Para os musicais, as justificações para o seu desagrado prendiam-se com o teor do enredo, considerado monótono e escasso no despertar de sensações: “são muito cansativos e a música é chata e aborrecida e faz chorar” (Adriana) e “faz-me adormecer ” (Andreia).

Quanto aos filmes de ficção científica, as respostas indiciavam os seguintes aspectos desagradáveis: a previsão do futuro e a falta de aspectos reais. Como por exemplo, a Aida referiu o seguinte: “são filmes imaginados e eu não acredito nessas coisas, principalmente que existem *Ets*” e a Patrícia afirmou: “as pessoas que pensam no futuro e ainda o tornam pior”.

Em **jeito de síntese**, a amostra do estudo principal apresentou uma ligeira superioridade de elementos do sexo masculino, a idade média dos participantes foi de 10 anos de idade, afirmaram ocupar os seus tempos livres de uma forma diversificada, destacando as “brincadeiras”, ver televisão e as actividades desportivas. O aproveitamento escolar à disciplina de História e Geografia de Portugal foi médio (média = 3,39).

Relativamente aos hábitos de leitura, um elevado número de alunos referiu possuir um reduzido número de livros em casa; as suas preferências recaíram claramente na banda desenhada, devido às características da narrativa, às personagens, ao colorido das imagens, à pequena extensão de texto e por fim, ao aspecto lúdico deste tipo de leitura. Os géneros

de livros mais impopulares foram os romances/novelas e as enciclopédias/dicionários. Para esta impopularidade os alunos ressaltaram os seguintes aspectos: o vocabulário difícil; a estrutura “complicada” da narrativa (no caso dos romances/novelas); o conteúdo das mensagens; a extensão do texto, e perante este quadro, as óbvias dificuldades de leitura.

Os alunos afirmaram assistir diariamente 3,34 horas de televisão e a sua programação preferida foram os filmes, os desenhos animados e as telenovelas. Por sua vez, os documentários, os noticiários e os concursos foram os menos apreciados.

Os alunos participantes não eram, na sua grande maioria, frequentadores de salas de cinema, mas entravam em contacto com o cinema através da televisão. Preferiam os seguintes géneros de filme: terror; fantástico e policial. Os argumentos que salientaram para tal opção foram a estética dos filmes, a acção/trama; as personagens, a imaginação/mistério e as sensações sentidas. Os géneros mais impopulares foram os musicais e os filmes de ficção científica. Justificaram esta opção pelo pouco interesse da mensagem, pela monotonia do enredo e pela pouca “adrenalina” que lhes causavam.

4.4 - Instrumentos: construção e descrição

Os dados empíricos foram recolhidos através dos seguintes instrumentos (Ver Anexo 1):

- Segunda parte do Questionário “Contextualização” (QC);
- Narrativa aberta sobre excertos do filme “Braveheart - o desafio do guerreiro”, de Mel Gibson (NA);
- Quatro fichas de trabalho/Documentos escritos (VM; CM; TC e RO);
- Questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR);
- Entrevista semi-estruturada - (ENT).

Na elaboração dos questionários e das fichas de trabalho demos especial atenção à selecção de materiais históricos, à pertinência das questões e das actividades propostas, de modo que gerassem indicadores empíricos fiáveis para o presente estudo, ou seja, o pensamento crítico construído pelos alunos ao comparar narrativas ficcionais e históricas.

As questões e as actividades propostas nos diferentes instrumentos foram desenhadas de forma a proporcionar dados dos seguintes domínios de análise:

Compreensão; Opinião e Explicação; Avaliação das narrativas com suportes diferentes e Imaginação histórica (Ver Quadro 6).

Quadro 6: Domínios de análise e instrumentos

Domínio	Instrumentos/Fontes de dados
Compreensão/tipos de narrativas	Segunda parte do Questionário “Contextualização” (QC)
	Narrativa Aberta (NA)
	Fichas de trabalho/documentos escritos (VM; CM; TC; RO)
Opinião/explicação	Fichas de Trabalho (VM; CM; TC; RO)
Avaliação das narrativas com suportes diferentes	Fichas de trabalho (VM; CM; TC; RO)
	Questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR)
	Entrevista semi-estruturada (ENT)
Imaginação histórica	Questionário “Contextualização (QC); Ficha de trabalho (CM) e Narrativa Aberta (NA)

4.4.1 - Questionário “Contextualização” (QC)

O presente questionário foi construído para caracterizar a amostra, contextualizar a temática e cartografar as ideias tácitas como atrás foi referido (Ver Quadro 5).

Na primeira parte do questionário pretendeu-se obter dados para caracterizar a amostra, tais como: aferir dos hábitos de leitura e de cinema dos alunos, sendo constituída por seis questões. As duas primeiras relacionadas com quantidade de livros que possuíam em casa; género de livros preferidos e as razões da preferência. As restantes quatro diziam respeito ao número de horas destinadas a ver televisão, programas preferidos e por fim género de filmes que mais apreciavam e, as razões da sua escolha (Ver Anexo 1).

Na elaboração da primeira parte do questionário 1 optou-se sobretudo por questões de resposta fechada, de resposta semi-aberta (possíveis opções de resposta fornecida *à priori* e justificação da escolha a elaborar) e escalonamento (“ordenar”). Esta decisão foi norteadada pelos seguintes critérios: para que as questões fossem formuladas de forma objectiva, que estivessem adequadas ao nível etário dos alunos e que facilitassem posteriormente o tratamento de dados (Ver caracterização da amostra do estudo principal).

A segunda parte do questionário “Contextualização” tentava indagar que tipo de imaginário histórico tinham os alunos sobre a época medieval; contextualizar as temáticas a abordar no estudo e identificar as ideias tácitas dos alunos.

A nortear a construção da segunda parte deste questionário estiveram os princípios da abordagem construtivista do ensino e aprendizagem da História e as influências de alguns estudos em educação histórica. O presente estudo assume que a aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos tácitos, e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem. A possibilidade de estabelecer estas relações irá determinar que os significados a construir sejam mais ou menos significativos, funcionais e estáveis.

Alguns estudos efectuados no campo da educação histórica influenciaram o desenho deste questionário, embora tenham sido desenvolvidos e estruturados sob diferentes enquadramentos conceptuais, mas que constituíram uma fonte de inspiração tanto para a selecção de materiais históricos como para a formulação de questões, nomeadamente: um estudo de Rogers (1984), uma investigação realizada por Foster, Hoge e Rosch (1999) e um estudo realizado por Dulberg (2002), em que os alunos visionaram a um pequeno diaporama que mostrava uma cozinha de madeira e foram levados a imaginar “quem vivia lá?” e “se gostariam de aí viver?”.

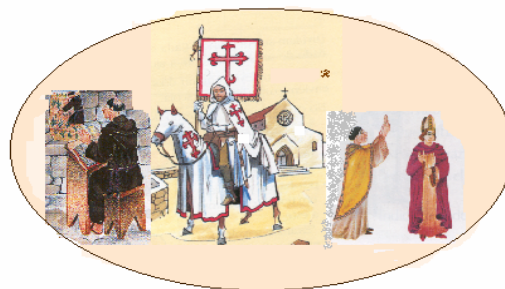
Para este instrumento foram seleccionados os seguintes **materiais históricos**: três figuras, extraídas dos manuais de História e Geografia de Portugal, do 5.º ano, da *Editorial O Livro e Texto Editora*. No caso das figuras B e C procedeu-se a uma montagem. A selecção das imagens obedeceu aos seguintes critérios: adequação histórica, ilustrativa nos aspectos relacionados com a vida quotidiana, sendo para tal apresentada a cores, e caracterizadora dos distintos grupos sociais (Ver Figuras A, B e C).

Figura A



(Editorial O Livro, 2001)

Figura B



(Editorial O Livro e Texto Editora, 2001)

Figura C



(Texto Editora, 2001)

Elaboraram-se quatro questões abertas para incentivar a construção de narrativas também elas abertas. Com as três primeiras (7.1., 7.2. e 7.3.) pretendia-se que os alunos a partir das imagens descrevessem o dia-a-dia das pessoas representadas nas diferentes figuras, designadamente:

7.1 Como seria o dia-a-dia das pessoas representadas na figura A?

7.2 Como seria o dia-a-dia das pessoas representadas na figura B?

7.3 Como seria o dia-a-dia das pessoas representadas na figura C?

Com a última questão (7.4), pretendia-se que os alunos escolhessem com base nas figuras, em qual das situações gostariam de ter vivido e que justificassem a sua escolha:

7.4 Qual destas situações (A); (B) ou (C) gostarias de ter vivido? Justifica a tua escolha.

4.4.2 - Narrativa aberta sobre excertos do filme

Aos alunos foi proposto que construíssem uma narrativa sobre o que visionaram. Para facilitar a redacção, e atendendo ao nível etário dos alunos, foram-lhe apresentados alguns tópicos: localização no tempo e no espaço, as personagens, a vida quotidiana e as acções que acontecem e, ainda que, imaginassem um final alternativo para o filme:

1. Após teres visto os excertos do filme “Braveheart – O Desafio do Guerreiro”, escreve um texto.

Eis alguns aspectos que podem ajudar a tua escrita:

- **A localização no tempo e no espaço;**
- **As personagens;**
- **A vida quotidiana (casas, vestuário, objectos, etc);**
- **As acções que acontecem.**

2. Imagina um final diferente para o filme.

Introduziu-se no grafismo desta “folha” pequenos signos - imagem de William Wallace, protagonista do filme e um determinado número de linhas (no caso da primeira questão eram trinta e oito e para a questão 2, doze linhas), para tornar mais perceptível os objectivos pretendidos e ao mesmo tempo “suavizar” o instrumento (Ver Anexo 1, Narrativa Aberta).

Depois da decisão sobre os conteúdos históricos a abordar neste estudo, foi necessário **seleccionar um filme** que retratasse a temática em questão. Dada a débil produção cinematográfica portuguesa, optou-se por um filme estrangeiro e de grande popularidade - *Braveheart - o desafio do Guerreiro*, de 1995, realizado por Mel Gibson. Os **critérios** que presidiram à sua escolha foram os seguintes:

- A popularidade do filme (vencedor do Oscar de melhor filme no ano de 1995, pela Academia de Hollywood);
- o realizador/actor principal do filme, Mel Gibson, constituir um actor de grande projecção mediática;
- A estética do filme (planos, iluminação, efeitos especiais, enquadramentos, ...);
- A reconstrução do vestuário, vocabulário, arquitectura, costumes, enredo, etc;

-
- As competências e o desenvolvimento dos alunos (principalmente o tamanho dos diálogos, o vocabulário e as inerentes dificuldades em decifrar as legendas e o encadeamento da história/enredo);
 - No 2.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa de História e Geografia de Portugal contempla vários conflitos entre Portugal e Castela. A unidade temática leccionada antes da implementação deste estudo foi a luta de D. Afonso Henriques pela independência inserida no tema “Um novo reino chamado Portugal”.

Quanto à **selecção dos excertos do filme** para serem visionados pelos alunos seguiu-se a metodologia proposta por Seixas (1992), de modo que os excertos funcionassem como um todo coerente de forma a remanescer o conteúdo principal da obra. Nesta fase, foi elaborado um resumo escrito do filme (Ver Anexo 2). Para tal, socorremo-nos do guião do filme da autoria de Randall Wallace, para além de termos repetidamente visionado o referido filme. Os **capítulos seleccionados** do filme “Braveheart - O Desafio do Guerreiro” foram os seguintes:

- Capítulo I: “The wits of men” (“As sagacidades dos homens”) com duração de 7 minutos;
- Capítulo III: “*The trouble with Scotland*” (“O problema com a Escócia”) com a duração de 5 minutos;
- Capítulo XII: “*Guardian of Scotland*” (“Guardião da Escócia”) com a duração de 10 minutos;
- Capítulo XXI: “*Bleed with we*” (“Sangrai comigo”) com a duração de 4 minutos.

Os excertos seleccionados tinham a duração de vinte e seis minutos. Esta decisão obedeceu aos seguintes **critérios**:

- Coerência dos excertos com a estrutura da narrativa do filme, de forma a conter uma *introdução*: localização no espaço e no tempo; contexto das diversas acções e apresentação das diversas personagens (correspondia aos capítulos I e parte do III). Um *desenvolvimento*: acções que ocorreram ao longo da história, no capítulo III, o casamento real, os interesses divergentes entre as diversas personagens e povos envolvidos no conflito; no capítulo XII, a cerimónia de armamento de cavaleiro e os interesses opostos

entre os escoceses membros do povo e da nobreza. Por último a *conclusão* da história, correspondente ao capítulo XXI.

- Os excertos escolhidos abordavam os temas contemplados neste estudo: a vida quotidiana, os rituais, os grupos sociais e a monarquia do século XIII.
- A adequação dos excertos aos conteúdos substantivos dos documentos escritos.
- Adequação ao nível etário dos alunos que constituem a amostra deste estudo, que se situa nos dez anos de idade, retirando-se do filme as imagens de maior violência.

Na selecção dos excertos tivémos o cuidado de diminuir os aspectos lendários do filme, como a concepção de herói que tentava mudar o curso da história. Este aspecto implicaria uma antiquada concepção de história de factos e de mitos. Acresce ainda que este filme foi alvo de acérrimas críticas por parte dos ingleses quanto ao seu conteúdo histórico e constitui simultaneamente um “ponto de referência” na opinião pública escocesa.

A **metodologia de visionamento** do filme foi a seguinte: num primeiro momento os alunos visionaram o filme na totalidade, num segundo momento assistiram aos excertos seleccionados e, por último, sempre que realizavam as fichas de trabalho assistiam ao excerto do filme correspondente à temática abordada.

4.4.3 - Fichas de trabalho: documentos e questões

Procedeu-se à selecção de documentos escritos e à elaboração de quatro fichas de trabalho. Os **critérios para a selecção dos documentos** prenderam-se com os seguintes aspectos:

- A adequação ao nível de escolaridade dos alunos envolvidos no estudo e para tal os documentos foram acompanhados, sempre que julgámos pertinente, por um glossário;
- A relação com a temática em estudo, que relembremos – a vida quotidiana, os rituais (armamento de cavaleiro e o casamento real) e a sociedade do século XIII;
- Que focassem aspectos semelhantes aos contemplados nos excertos do filme;
- Que fornecessem em termos de conteúdo elementos válidos para o estabelecimento de comparações, inferências acerca da temática em estudo e, assim pudessem começar a construir pensamentos críticos acerca de narrativas históricas e ficcionais.

Com base nestes critérios seleccionou-se um conjunto de documentos escritos (Ver Quadro 7).

Quadro 7: Documentos escritos seleccionados

Fichas	Documento	Origem
Ficha n.º1: “A vida material” (VM)	Textos historiográficos de Oliveira Marques - Doc. A	“A Sociedade Medieval Portuguesa” (pp. 24-85)
Ficha n.º 2: “Casamento medieval” (CM)	Crónica de D. João I (adaptado) - Doc. B	“Crónica de D. João I”, de Fernão Lopes (pp. 223,224)
	Textos historiográficos de Oliveira Marques - (Doc. C)	“A Sociedade Medieval Portuguesa” (p.121-122)
	The English Exchequer Rolls (1140-1282) – Doc. D	“Antologia de textos históricos medievais”, de Fernanda Espinosa (pp. 188-189)
Ficha n.º 3: “O Tempo dos cavaleiros ...”(TC)	Libro de la Orden de Caballeria, de Ramon Llull - Doc. E	“Antologia de textos históricos medievais”, de Fernanda Espinosa (pp. 177-178)
	Libro de la Orden de Caballeria, de Ramon Llull - Doc. F	“Descobrir um país”, de Maria Dulcelina Silva e Carlos Polónia (p. 118)
Ficha n.º 4: “O rei e os outros...” (RO)	Testamento de D. Afonso II-1214 - Doc. G (adaptado)	“Descobrir um país”, de Maria Dulcelina Silva e Carlos Polónia (p. 130)
	Ordenações Afonsinas, Livro II, Título XXIV (adaptado) – Doc. H	“Descobrir um país”, de Maria Dulcelina Silva e Carlos Polónia (p. 130)

Para a ficha, **“A vida material” (VM)**, foram extraídos excertos da obra, *A sociedade Medieval Portuguesa* de Oliveira Marques, sobre a vida quotidiana, nomeadamente, habitação dos nobres e dos camponeses, vestuário, mobiliário, etc. O texto era demasiado longo e para o tornar mais exequível foram retiradas algumas partes, as reticências e o número de páginas. Para facilitar a leitura e a compreensão do texto criaram-se subtítulos para cada tema abordado, a saber: “Casa dos Senhores”, “Casa dos camponeses”, “Mobiliário”, “Vestuário dos senhores”, “Vestuário dos camponeses” e “Vestuário feminino”. O objectivo deste documento era que os alunos o comparassem com os excertos do filme.

Para a ficha 2, **“O casamento medieval” (CM)**, foram seleccionados três documentos, designadamente uma descrição do casamento de D. João I (Crónica de D. João I); um documento escrito por Oliveira Marques, mas baseado na mesma crónica sobre a perspectiva do referido rei sobre o casamento das mulheres da sua corte e, por fim, um documento de origem inglesa abordando outra perspectiva sobre o casamento de elementos da alta nobreza. Estes documentos serviram de termo de comparação com o casamento exibido no filme entre o príncipe Eduardo e a princesa Isabelle de França, e simultaneamente para reflectirem sobre a “política” de casamentos desta época histórica.

Para a ficha 3, **“O tempo dos cavaleiros” (TC)**, escolheram-se dois documentos do autor medieval Ramon Llull sobre o cerimonial do armamento dos cavaleiros e as funções dos mesmos. Estes documentos permitiam a comparação com o cerimonial de armamento de cavaleiro de William Wallace, na Escócia (filme) e para ponderarem as funções destes na Idade Média.

Para a ficha 4, **“O rei e os outros” (RO)**, seleccionou-se um excerto adaptado do testamento do rei D. Sancho II sobre a linha sucessória e um extracto das Ordenações Afonsinas sobre os direitos reais. O objectivo destes documentos era o confronto com as funções do rei e os demais grupos sociais.

Na elaboração das fichas de trabalho, para além do minucioso trabalho de selecção de documentos referido atrás, tornava-se imperioso e pertinente a **formulação de questões**, que simultaneamente fossem claras do ponto de vista formal, e geradoras de indicadores empíricos fiáveis para o presente estudo. As questões foram desenhadas de forma a contemplar os cinco domínios (Ver Quadro 2). De seguida, passaremos a explicitar cada um dos domínios e as respectivas questões.

O **primeiro domínio** era composto por um conjunto de questões directamente relacionadas com a compreensão da mensagem dos documentos escritos e do filme (Ver Quadro 8).

Quadro 8: Domínio da Compreensão/Questões das Fichas de trabalho

Domínio	Ficha	Questões
Compreensão	Ficha 1: “A vida material” (VM)	1. Redige um texto no qual fales dos seguintes aspectos: habitação nobre; habitação dos camponeses; vestuário dos nobres; vestuário dos camponeses.
	Ficha 2: “Casamento medieval” (CM)	1.1. Faz uma pequena descrição da cerimónia de casamento do rei D. João I com D. Filipa de Lencastre.
	Ficha 3: “O tempo dos cavaleiros...” (TC)	1.1. Resume os momentos do cerimonial de armamento de cavaleiro.
	Ficha 4: “O rei e os outros ...” (RO)	1.1. Quem sucedia ao rei após a sua morte? 2. Quais eram os principais direitos do rei?

O **segundo domínio** englobava um grupo de questões que promoviam a explicação e a opinião dos alunos sobre os referidos documentos e temas abordados (Ver Quadro 9).

Quadro 9: Domínio da Explicação e Opinião/Questões das Fichas de trabalho

Domínio	Ficha	Questões
Explicação e Opinião	Ficha 1: “A vida material” (VM)	2. Dá a tua opinião sobre as condições de vida dos camponeses e dos senhores.
	Ficha 2: “O casamento medieval” (CM)	2.1 Segundo o historiador Oliveira Marques, o rei era uma das pessoas que escolhia os noivos nesta época. Na tua opinião, quais seriam as razões para que tal acontecesse?
		3.2. Qual das situações relatadas nos dois documentos seria a mais comum nesta época? Justifica a tua resposta.
		Questão 3.4. Achas que os casamentos dos camponeses estavam sujeitos à mesma situação? Justifica a tua resposta.
	Ficha 3: “O tempo dos cavaleiros...” (TC)	1.4. No fim da cerimónia havia lugar a uma grande festa. Como explicas que no filme “Braveheart - O Desafio do Guerreiro” tal não tenha acontecido?
		2.1. Os cavaleiros pertenceriam ao grupo dos camponeses ou dos senhores? Justifica a tua resposta.
		2.2. William Wallace o protagonista do filme era um cavaleiro ou um camponês? Justifica a tua resposta.
	Ficha 4: “O rei e os outros ...” (RO)	1.2. Com as informações obtidas através do documento G, explica por que razões o rei da Inglaterra se apoderou do reino escocês (filme).
		3. Por vezes, os reis mandavam “fiscalizar” os bens da nobreza. Aponta algumas razões para que tal acontecesse.
		4. Com as informações obtidas através do documento H, explica as razões dos conflitos entre o rei Eduardo I e os nobres escoceses (filme).
		5. O que levava o povo escocês a lutar contra os ingleses?
		6. Achas que William Wallace foi um herói? Justifica a tua resposta.

O **terceiro domínio** continha questões relacionadas com as diferenças/semelhanças e com a avaliação das narrativas com suportes diferentes - documentos escritos e filme (Ver Quadro 10).

Quadro 10: Domínio de Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes/Questões das Fichas de trabalho

Domínio	Ficha	Questões
Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes (documentos escritos e filme)	Ficha 1: “A vida material.” (VM)	3. Comparando os excertos do filme com o texto, que semelhanças encontras? E que diferenças?
		4. Viste um filme e leste um texto histórico. Qual deles achas que relata a “verdadeira história”? Porquê.
	Ficha 2: “Casamento medieval” (CM)	1.2. Lê o documento e apresenta as semelhanças e as diferenças com o casamento real que viste no filme.
		2.2. Que semelhanças encontras entre o texto C e o casamento real do filme?
		4. Viste um filme e leste documentos/textos históricos. Qual deles achas que relata a “verdadeira história”? Porquê.
	Ficha 3: “O tempo dos cavaleiros...” (TC)	1.2. Que diferenças e diferenças encontras entre o ritual do armamento do cavaleiro descrito no documento e o que viste no filme?
		1.3. Como explicas as diferenças entre o filme e o documento?

O **quarto domínio** era constituído por questões relacionadas com a imaginação histórica (Ver Quadro 11).

Quadro 11: Domínio da Imaginação Histórica/Questões das Fichas de trabalho

Domínio	Ficha	Questões
Imaginação histórica	Questionário Contextualização (QC)	7.4. Qual destas situações (A); (B) ou (C) gostarias de ter vivido? Justifica a tua escolha.
	Narrativa aberta (NA)	2. Imagina um final diferente para o filme.
	Ficha 2: “O casamento medieval” (CM)	3.3. Imagina que eras um senhor ou uma dama dos séculos XIII ou XIV e os teus pais decidiam que tinhas de casar com um aliado da família, mas tu nem o conhecias ou não gostavas dele. Que decisão tomavas? Justifica a tua resposta.

4.4.4 - Questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR)

O questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR) foi construído com o objectivo de constituir um espaço de reflexão. Optou-se por **questões** abertas, apelando à expressão das ideias dos alunos por suas próprias palavras.

Na primeira questão pretendia-se que os alunos reflectissem sobre o trabalho do historiador e do realizador de cinema:

- 1.1. Onde é que achas que o historiador vai buscar a sua informação para contar a história?
- 1.2. E o realizador?

A segunda questão prendia-se com os objectivos dos historiadores e dos realizadores:

- 2.1. O que pretende o historiador com os seus estudos?
- 2.2. E o realizador de cinema?

A terceira questão questionava-os sobre a utilidade dos filmes de teor histórico nas aulas de História, e para a avaliação da experiência:

3.1. Achas importante ver filmes nas aulas de História?

3.2. Se respondeste sim, na resposta anterior, menciona alguns aspectos em que o filme te ajudou na compreensão deste período histórico. E menciona os aspectos em que te prejudicou.

4.4.5 - Entrevista semi-estruturada

Optou-se por uma entrevista semi-estruturada (ENT) realizada *à posteriori* e aplicada a uma pequena parte dos participantes do estudo. Foi realizada *à posteriori* para clarificar e aprofundar indicadores já observados aquando da realização das tarefas escritas (Barca: 2000 e Melo: 2003).

O guião da entrevista seguiu a seguinte estrutura (Ver Quadro 12):

Quadro 12: Entrevista: estrutura e questões

Estrutura	Questões
Avaliação das narrativas	Explica melhor a tua resposta (Qual relata a verdadeira história, o filme ou os textos?)
	Qual a função do historiador e do realizador de cinema?
	Como tem acesso ao passado o historiador e o realizador?
Ficção e a aprendizagem	O que viste de irreal no filme?
	E nos textos?
	O que a ficção prejudicou a tua aprendizagem?
Avaliação do processo e de toda a experiência	O que mais gostaste de fazer?
	O que não gostaste?
	O que foi mais fácil?
	E o mais difícil?

Todas as questões podiam ser desdobradas dependendo essa decisão das respostas dadas pelos alunos aquando das tarefas escritas ou das suas respostas durante a entrevista.

4.5 – Procedimentos

A recolha dos dados empíricos operou-se em duas fases. Na primeira fase realizou-se um estudo piloto e na segunda a implementação do estudo final. Para a execução dos dois estudos foi solicitada autorização ao órgão de gestão da escola, sendo explicitados os

objectivos da pesquisa. A direcção da escola acedeu favoravelmente ao nosso pedido (Ver Anexo 3).

4.5.1 - O estudo piloto

O estudo piloto comportava os seguintes objectivos: aferir todos os procedimentos da experiência; validar e refinar os instrumentos, nomeadamente os materiais históricos e a clareza/relevância das questões colocadas, proceder a uma adequada calendarização e à reformulação das categorias.

No estudo piloto participaram 13 alunos do sexto ano, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos, da escola EB 2,3 de Lijó. A amostra foi constituída por oito rapazes e cinco raparigas (62% do sexo masculino e 38% do sexo feminino). A idade média dos participantes foi de 11 anos; dez alunos possuíam 11 anos e os restantes possuíam 12, 13 e 14 anos. O rendimento escolar à disciplina de História e Geografia de Portugal era médio, designadamente um aluno tinha obtido nível cinco; três o nível quatro; seis o nível três e os restantes nível dois.

O estudo foi desenhado e desenvolvido em quatro situações de aprendizagem, em contexto de sala de aula.

A **primeira situação** ocorreu em Novembro de 2002, numa aula de noventa minutos, em que os alunos responderam **ao questionário “Contextualização”**. Com a primeira parte deste questionário pretendeu-se recolher dados para caracterizar a amostra. A segunda parte serviu para contextualizar a temática em estudo, que relembremos, a vida quotidiana no século XIII, o ritual de armamento de cavaleiro, o casamento, a monarquia hereditária e relações sociais; explorar as ideias tácitas dos alunos e indagar sobre o imaginário histórico relativamente à época em estudo.

Posteriormente realizámos uma primeira análise dos dados obtidos neste questionário para obter uma base empírica sobre as ideias dos alunos e as suas concepções. Esta primeira análise também nos serviu de guia e de ponto de ancoragem para a posterior selecção de materiais históricos e para a elaboração das fichas de trabalho.

Os alunos realizaram as tarefas propostas no questionário no tempo estipulado e não levantaram nenhuma dúvida, excepto na questão 2.1., que passamos a citar: “no lado esquerdo, assinala com uma cruz, o tipo de livro que tens em casa e do lado direito, coloca por ordem crescente (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante), o género de livro que mais gostas de ler”. A pouca clareza na redacção da questão originou a consequente

dificuldade de compreensão, que foi facilmente colmatada, prestando-se os devidos esclarecimentos.

A segunda situação, teve lugar no mês de Dezembro de 2002 e consistiu numa primeira fase, na visualização total do filme “Braveheart – o desafio do guerreiro”. Dada a duração do filme (quase três horas) foi pedido aos encarregados de educação dos alunos envolvidos, autorização para que os seus educandos permanecessem na escola uma tarde extra, pedido que foi aceite por todos. Para a realização desta actividade foi igualmente necessário um pedido formal ao órgão de gestão da escola para que disponibilizasse a sala adequada à projecção em datashow do filme e que facultasse o necessário transporte escolar.

Após o visionamento integral do filme, procedeu-se a uma breve troca de impressões sobre o conteúdo e os aspectos técnicos do filme, nomeadamente o realizador, efeitos especiais, prémios atribuídos, actores, ... Na aula seguinte, os alunos puderam assistir aos excertos do filme, previamente seleccionados e produzir uma narrativa aberta sobre os mesmos. Durante esta tarefa, alguns alunos queriam saber como se escrevia o nome das personagens do filme, pediam para voltar para trás para relembrar alguma situação ou o nome de algum local. Para lhes facilitar o trabalho e pelo facto do filme ser estrangeiro foi escrito no quadro negro o nome das personagens mais solicitadas e o nome de alguns locais. A maioria dos alunos optou por escrever a sua narrativa em papel de rascunho e o tempo revelou-se insuficiente para a consequente passagem para a folha adequada, tornando-se necessário acabar a tarefa na aula seguinte (45 minutos).

A terceira situação correspondeu à realização das quatro fichas de trabalho e concretizou-se ao longo de quatro aulas (90 minutos cada uma) durante o mês de Janeiro de 2003. Aquando da aplicação da ficha de trabalho “A vida material”, o texto historiográfico foi lido em voz alta e foi perguntado aos alunos se tinham dificuldades a nível de vocabulário e como não surgiram dúvidas de grande relevância concluiu-se que o glossário que acompanhava o respectivo texto tinha cumprido a sua missão.

A segunda ficha, “O casamento medieval”, continha três documentos escritos sobre o casamento medieval e um conjunto de questões de diferente índole. Os alunos realizaram a ficha sem dificuldades de maior.

A terceira ficha, “O tempo dos cavaleiros”, abordava a cerimónia de armamento de cavaleiro e as funções de um cavaleiro. Os alunos não revelaram dificuldades, excepto a

palavra “vassalo”, que apesar de constar do glossário necessitou de uma explicação adicional.

Por fim, a quarta ficha, “O rei e os outros”, sobre monarquia hereditária e grupos sociais foi realizada sem qualquer tipo de dificuldades, mas já se faziam ouvir algumas queixas por parte de alguns alunos relativamente ao facto de terem que “escrever muito”.

Em todas as fichas, nas questões que remetiam para a comparação entre documentos escritos e o filme era facultado aos alunos o visionamento do excerto do filme em questão.

Todas as tarefas eram constituídas por material histórico diversificado e acompanhadas por questões de diferente índole (como atrás foi referido aquando da descrição dos instrumentos).

A **quarta situação**, decorreu numa aula de 45 minutos, na primeira semana de Fevereiro de 2003. Os alunos responderam ao questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR). Neste questionário as questões formuladas eram abertas e de opinião, tendo os alunos respondido com facilidade.

Temos ainda de salientar que todas as tarefas foram realizadas individualmente, os alunos envolvidos no estudo registavam no cabeçalho de cada ficha ou questionário o seu nome e idade, mas estes dados pessoais apenas serviram para facilitar o tratamento de dados.

4.5.2 - Do estudo piloto ao definitivo

O estudo final implementou-se a uma amostra de 41 alunos, do 5.º ano de escolaridade, da escola EB 2,3 de Lijó, que já foi caracterizada anteriormente. A sua implementação ocorreu no período de Março a Maio de 2003.

Após a análise de dados do estudo piloto procedeu-se à reformulação de alguns aspectos, nomeadamente ao nível da **validade e clareza dos instrumentos** (ao nível de materiais históricos e clareza/relevância das questões). No questionário “Contextualização” (QC) rectificou-se a questão 2.1., visto que os alunos tiveram dificuldades de compreensão da mensagem, cuja redacção passou a ser a seguinte:

2.1. No quadro que se segue, coloca na coluna da esquerda uma **cruz**, para assinalares o tipo de livro que tens em casa e na coluna da direita, coloca por **ordem crescente** (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante), o género de livro que mais gostas de ler.

Na ficha de trabalho 1 - “A vida material” - decidiu-se trocar a ordem dos textos. Colocou-se em primeiro lugar a casa dos senhores e depois a casa dos camponeses para haver correlação com o questionário. Aumentou-se também o número de linhas, uma vez que no estudo piloto muitas respostas tiveram que passar para o verso da folha da ficha. As questões 3 e 4 passaram a constituir as questões 3.1 e 3.2, por se tratarem da apresentação de semelhanças e diferenças (Ver Anexo 1).

Na segunda ficha de trabalho - “O casamento medieval” decidiu-se não considerar as questões 2.1, 2.3, 3.1 e 3.2 por se mostrarem irrelevantes para o objectivos da investigação. A questão 2.4 passou para a parte final da referida ficha de trabalho, com a numeração 3.3. As questões retiradas foram as seguintes:

- 2.1. Segundo o historiador Oliveira Marques quem era uma das pessoas que escolhia os noivos nesta época?
- 2.2. 2.3. Que semelhanças encontras entre o texto C e o casamento real do filme?
- 3.1. Que fez Alice, condessa de Warwick, para poder decidir o seu futuro?
- 3.2. A quem é que ela não podia desobedecer?

Na quarta ficha - “O rei e os outros” retirou-se o documento I, as *Inquirições de 1258*. Esta decisão deve-se ao facto do número de documentos utilizados ser excessivo, o que provocaria alguma dificuldade aos alunos (Barca, 2001; Lee, 2001).

Todos os restantes instrumentos foram testados não sendo constatada a necessidade de fazer alterações.

Por fim, criou-se um novo instrumento, a entrevista semi-estrurada, cujos objectivos foram explicitados na secção dos instrumentos de investigação (Ver Anexo 4).

Relativamente aos **procedimentos** mantiveram-se as quatro situações de aprendizagem e a mesma metodologia de trabalho. A situação quatro contou com mais uma sessão para se poderem efectuar as entrevista a 11 alunos. Estas duraram cerca de cem minutos no total, ocorrendo em contexto extra sala de aula.

A **calendarização** das situações de aprendizagem seguiu a mesma periodização, excepto na situação dois, em que os alunos produziram as narrativas abertas acerca dos excertos do filme. Neste caso optou-se por entregar uma folha de rascunho aos alunos para que passassem “a limpo” na aula seguinte (aula de 45 minutos).

Após a recolha de dados procedeu-se à **categorização** das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas e ficcionais, para se poder seleccionar os alunos a entrevistar à luz dos critérios já explicitados na secção dos instrumentos.

4.6 - Tratamento de dados: construção e aplicação dos sistemas de categorias

Este estudo tentou compreender o pensamento crítico dos alunos quando comparam narrativas ficcionais e históricas. Pareceu-nos adequado a utilização de um método de indução analítica para a análise dos dados empíricos obtidos pelos diferentes instrumentos, uma vez que este processo é, segundo Bogdan e Biklen (1994: 98), um método em que se procede “à recolha e análise dos dados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenómeno”. Segundo estes investigadores, este método tem sido largamente utilizado na análise de entrevistas abertas, mas poderá também ser aplicado na observação participante bem como na análise documentada.

Foi igualmente utilizado em vários estudos do âmbito da educação histórica, designadamente Barton (1996, 2001, 2001 a); Barton e Levstik (2001) e Wineburg (1991) e Melo (2003). Os dados empíricos foram cruzados e sujeitos a uma constante comparação para se obter um conjunto de generalizações descritivas sobre o pensamento crítico dos estudantes.

Na fase de análise e codificação dos dados recolhidos empiricamente desenhou-se um trajecto de análise subdivido em quatro domínios, uma vez que as questões foram construídas de forma a proporcionar indicadores de construtos específicos. Para cada momento de análise tomaram-se as seguintes decisões:

O primeiro domínio de análise consistiu na recolha e análise dos dados referentes ao domínio da compreensão e tipos de narrativas construídas pelos alunos (Ver Quadro 8).

Os dados deste domínio eram provenientes de três questões do Questionário “Contextualização” (QC) acerca das três imagens apresentadas; da Narrativa Aberta (NA) acerca do filme e de um conjunto de questões formuladas nas quatro fichas de trabalho sobre os documentos escritos (Ver Quadro 6).

Relativamente à compreensão e tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir das imagens, procedeu-se numa primeira fase a uma análise de conteúdo das respostas dos

alunos, através de uma categorização simples e indicação da frequência das respectivas ocorrências. A análise de conteúdo segundo Bardin (1995:42), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Consideraram-se oito categorias substantivas, nomeadamente: espaço, personagens, vestuário, mobiliário, alimentação, entretenimento, funções, juízos de valor e elaborações.

Posteriormente, utilizou-se uma categorização baseada num estudo de Wineburg (1991), no qual delineou um esquema de análise para documentos pictóricos composto por quatro categorias: descrição, referência, análise e qualificação. Esta categorização proposta por Wineburg foi reformulada a partir dos dados empíricos. As categorias de análise das narrativas construídas a partir de imagens foram as seguintes: Descrição, Opinião e Qualificação. A apresentação dos indicadores por categoria serão enunciados no capítulo da análise de dados (Ver Cap. V, p.160).

De seguida, realizou-se o tratamento das respostas dos alunos às questões directamente relacionadas com a compreensão da mensagem do filme (Narrativa Aberta) e com os documentos escritos. Procedeu-se a uma análise de conteúdo através do método das categorias que nos permitissem a classificação dos elementos constitutivos da mensagem. Estabeleceram-se as seguintes categorias substantivas: espaço, tempo, personagens, vida quotidiana, contexto, valores e elaborações. A apresentação dos indicadores por categoria serão enunciados no capítulo análise dos dados (Ver Cap. V, p.165).

As categorias substantivas criadas são mutuamente exclusivas, mas ocorreram respostas que emitiram mais do que uma ideia e foram consequentemente categorizadas em mais de uma categoria. Neste caso, a unidade de análise é uma proposição com um conteúdo semântico distinto, podendo assumir a forma de uma resposta total, uma frase ou uma expressão (Melo, 2003).

No **segundo momento de análise** procedeu-se à recolha e análise dos dados referentes ao segundo domínio: **Explicação e opinião** (Ver Quadro 9). Neste momento de análise, procedeu-se à listagem das razões, motivos, disposições e causas apresentadas pelos alunos para responder às questões de teor explicativo sobre determinadas acções, acontecimentos e situações do passado. Algumas respostas apresentaram justificações que

se incluíram em mais de um tipo, o que levou que o total de aspectos mencionados fosse, por vezes, superior ao número dos participantes no estudo.

Para a sistematização dos dados empíricos deste domínio baseámo-nos num estudo de Isabel Barca (2000), designadamente nos núcleos conceptuais utilizados para o enquadramento das ideias dos alunos sobre explicação provisória em História. Apenas utilizámos dois dos núcleos: a estrutura explicativa e a consistência explicativa. O núcleo verdade e objectividade não foi considerado uma vez que neste domínio não estava em causa a provisoriedade do conhecimento histórico.

No **terceiro momento de análise** trataram-se em primeiro lugar os dados empíricos obtidos das respostas às questões relacionadas com as semelhanças e diferenças entre documentos. As semelhanças e diferenças foram listadas e colocadas em tabelas para indicar a frequência das mesmas. Posteriormente, analisaram-se as respostas às questões estritamente ligadas à avaliação das duas narrativas com suportes diferentes (Ver Quadro 10). Foram também consideradas as respostas da Entrevista realizada *à posteriori* e as do Questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR), que constituíram um “espaço” de reflexão e de complementaridade.

Com estes dados pretendeu-se categorizar as ideias dos alunos acerca das narrativas históricas e ficcionais, tendo como referência conceptual as propostas de Peter Lee (1996 e 2001a). Nestes estudos intitulados “None of us was there’. Childrens’ ideas about why historical accounts differ” (1996) e “Understanding History” (2001a), o investigador analisou as ideias dos alunos sobre o conceito de segunda ordem: narrativa histórica.

No estudo definitivo, o sistema de categorias de Peter Lee foi adaptado e confirmado pelos dados do estudo piloto, pela leitura interpretativa dos dados empíricos e pela natureza dos suportes utilizados. O sistema de categorias utilizado neste estudo para análise das ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais foi o seguinte: Natureza do suporte narrativo; Construção das narrativas; Diferenças do conteúdo das narrativas; Verdade das narrativas; Intenção das narrativas e Autoria das narrativas. A descrição dos indicadores por categoria serão apresentados no capítulo análise dos dados (Ver Cap. V, p. 207).

A unidade de conteúdo utilizada foi a resposta global. Para simplificar a tarefa de categorização e melhorar o grau de fiabilidade criaram-se indicadores por categoria. Em algumas respostas obtidas surgiram dúvidas quanto à sua categorização. Nestes casos

optámos por integrar a resposta na categoria que nos pareceu mais próxima da ideia principal expressa, como foi o caso da Bárbara que escreveu o seguinte: “Eu acho que o filme é mais verdadeiro, porque explica as coisas e vê-se mesmo como elas eram na realidade. O texto explica pior as coisas. Também existem algumas diferenças entre o texto e o filme.” Este enunciado suscitou dúvidas, já que a aluna se referiu à natureza do suporte narrativo e fez uma alusão genérica a diferenças no conteúdo das narrativas. Optámos por incluir este enunciado na categoria “Natureza do suporte narrativo”, uma vez que a aluna não referiu nenhuma diferenças explícita entre os dois suportes narrativos.

O **quinto momento de análise** correspondeu ao tratamento das respostas às questões relacionadas com a **Imaginação histórica** (Ver Quadro 11). Procedeu-se a uma análise de conteúdo dos enunciados dos alunos, para identificar as inferências e o suporte evidencial utilizado.

V - ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com os objectivos e perguntas de investigação que nortearam o presente estudo, ou seja, o tipo de pensamento crítico construído pelos alunos ao comparar narrativas ficcionais e históricas, os instrumentos foram desenhados de forma a proporcionar indicadores de domínios específicos, designadamente: a Compreensão, a Opinião/Explicação; a Avaliação de narrativas com suportes diferentes e a Imaginação histórica.

5.1 - Primeiro momento de análise: Compreensão e tipo de narrativas

Nesta secção foram analisadas as tarefas relacionadas com:

- a. A compreensão e o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir das imagens,
- b. A compreensão e o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir do filme;
- c. A compreensão e o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir dos documentos escritos.

Quanto à compreensão e ao tipo de narrativas elaboradas a partir de imagens, os dados empíricos foram obtidos através das respostas dos alunos a três questões do “Questionário Contextualização” (QC), designadamente as questões 7.1, 7.2 e 7.3.

Relativamente ao filme, os dados foram obtidos através da Narrativa Aberta (NA) construída após o visionamento dos excertos do filme “Braveheart - o desafio do guerreiro”.

As respostas a cinco questões das fichas de trabalho forneceram dados sobre a compreensão e tipos de narrativas elaboradas pelos alunos a partir de documentos escritos, designadamente: a questão 1 da ficha “A vida material” (VM); a 1.1 da ficha “O casamento medieval” (CM); a 1.1 da ficha “O tempo dos cavaleiros” (TC) e as 1.1 e 2 da ficha “O rei e os outros” (RO).

a. Compreensão e tipos de narrativas construídas a partir de imagens

A implementação do presente estudo consistiu numa experiência pedagógica em contexto de sala de aula, baseada na abordagem contrutivista de ensino e aprendizagem tal como foi mencionado no capítulo anterior. Tendo por base estes pressupostos desenhou-se um primeiro instrumento - **Questionário “Contextualização” (QC)**, em que a sua segunda parte, teve como objectivo contextualizar a temática em estudo para os alunos e recolher os primeiros dados, relativamente à compreensão de imagens, ao tipo de narrativas e às ideias tácitas. (Ver capítulo IV, Quadro 5).

Com os dados obtidos através do Questionário C pretendeu-se responder às seguintes questões:

- Que tipo de narrativas os alunos constroem a partir das figuras dos três grupos sociais?
- Que ideias tácitas apresentam os alunos?

Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas dos alunos às questões 7.1, 7.2 e 7.3 do QC, designadamente:

7.1 Como seria o dia-a-dia das pessoas representadas na figura A?

7.2 Como seria o dia-a-dia das pessoas representadas na figura B?

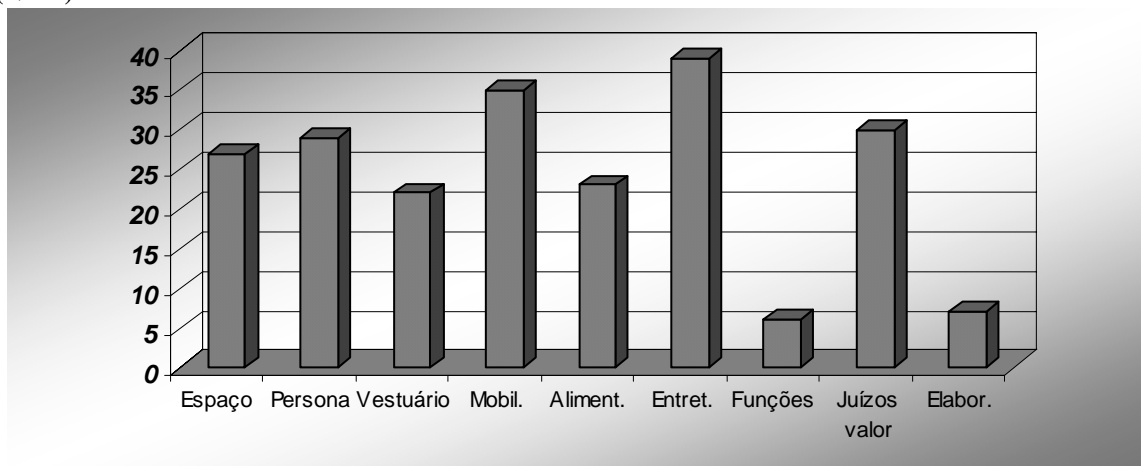
7.3. Como seria o dia-a-dia das pessoas representadas na figura C?

Procedemos, então, a uma categorização simples e à indicação da frequência das respectivas ocorrências. A categorização foi elaborada a partir das respostas dos alunos e dos elementos contidos nas figuras. Consideraram-se oito categorias substantivas, designadamente: espaço, personagens, vestuário, mobiliário, alimentação, entretenimento, funções, juízos de valor e elaborações. Há a ressaltar que, nos casos das figuras B e C, respeitante às questões 7.2 e 7.3, não eram explícitas as categorias entretenimento e alimentação. Mas, optou-se pela sua manutenção por dois motivos, a saber: por uma questão metodológica, para facilitar o tratamento e comparação de resultados e porque os alunos poderiam fazer inferências ou manifestar algum conhecimento prévio.

Assim, na questão 7.1, referente à figura A - **Imagem sobre a nobreza**, as respostas destacaram o entretenimento: o banquete, os jogos, os animadores, etc, e o

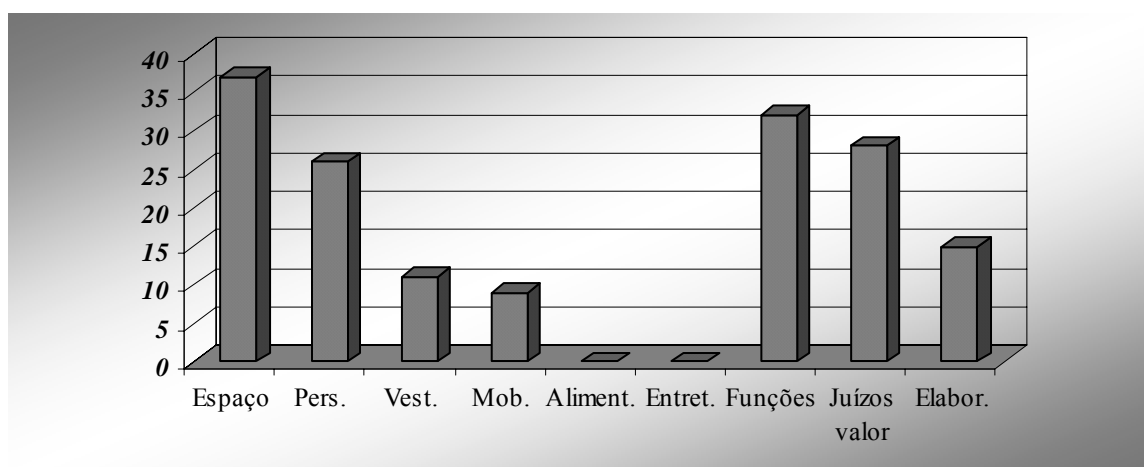
mobiliário. As opiniões sobre o modo de vida dos nobres sobressaíram em quase todas as respostas, dando, também, grande destaque ao espaço, personagens e vestuário. As categorias menos referidas foram as funções do grupo social e as elaborações (Ver Gráfico 14).

Gráfico 14: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir da *imagem da nobreza* (N=41)



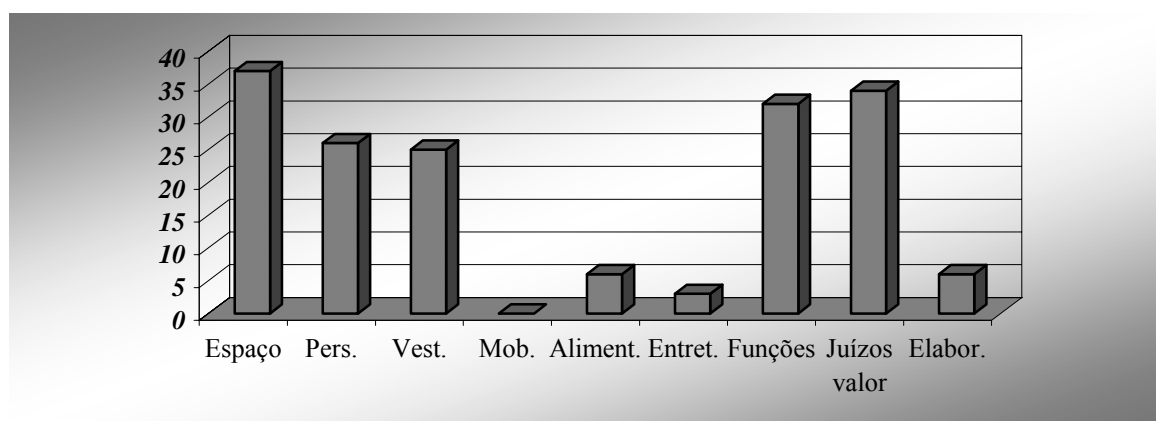
Por sua vez, na questão 7.2 sobre a figura B - **Imagem sobre o clero**, as respostas dos alunos privilegiaram a localização no espaço – a igreja, os personagens, as funções do clero e expressaram algumas opiniões sobre o seu modo de vida. Nas suas respostas não salientaram o vestuário e o mobiliário. Poucas respostas se incluíram nas elaborações. Não se registaram ocorrências na alimentação e nem no entretenimento - aspectos a que a figura não retratava (Ver Gráfico 15).

Gráfico 15: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir da *imagem do clero* (N=41)



As respostas à questão 7.3 sobre a figura C - **Imagem sobre o povo**, salientaram as seguintes categorias: o espaço - campo e as casas, as funções do povo e expressaram opiniões pessoais - juízos de valor. Os aspectos do vestuário e as personagens tiveram também ocorrências significativas. A alimentação, o entretenimento e as elaborações foram as categorias com menos ocorrências. Por fim, o mobiliário não foi referenciado em nenhuma resposta, dado também que este aspecto não estava representado na figura (Ver Gráfico 16).

Gráfico 16: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir da *imagem do povo* (N=41)



A maioria das respostas obtidas descreveu com pormenor as imagens apresentadas, como se pode constatar pela frequência de ocorrências em cada uma das categorias de análise: espaço, personagens, vestuário, mobiliário, alimentação, entretenimento e funções. As respostas privilegiaram todos os aspectos explícitos das imagens, denotando na sua grande maioria uma observação rigorosa das mesmas.

Um número significativo de respostas apresentou juízos de valor, a partir dos elementos contidos nas imagens, sobretudo relativamente às figuras A (nobreza) e C (povo). Das suas respostas notou-se que tinham “consciência” que se tratavam de pessoas com estatuto social muito diferente. A figura B gerou menor frequência de opiniões, destacando o aspecto religioso e a sua capacidade de trabalho - aspecto muito retratado na figura B.

Um número mais reduzido de respostas incluiu-se na categoria Elaboraões, onde alguns alunos realizaram inferências quer através de elementos das figuras e/ou do seu conhecimento histórico prévio.

De seguida, delineou-se uma categorização das respostas que nos permitisse uma mais fácil análise das respostas dos alunos às questões do presente questionário e efectuar uma organização das respostas dos alunos por padrões gerais de processos cognitivos. Com a finalidade de tipificar as primeiras narrativas construídas pelos alunos, a categorização foi baseada num estudo de Wineburg (1991), (Ver Cap. III) e na leitura interpretativa das respostas dos alunos.

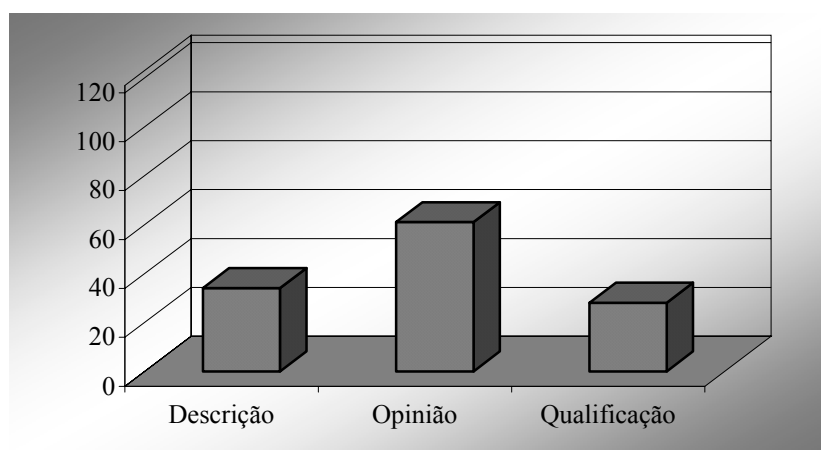
O sistema de categorias utilizado foi o seguinte (Ver Quadro 13):

Quadro 13: Categorias de análise das narrativas construídas a partir de imagens

Categorias	Indicadores
Descrição	Os enunciados descrevem sumariamente ou com pormenor os elementos visuais contidos nas figuras, sem referência ao propósito ou função que a imagem retrata.
Opinião	Os enunciados descrevem as gravuras e expressam opiniões pessoais (“bom”; “mau”; “rico”; “pobre”, etc).
Qualificação	Os enunciados apresentam algumas inferências a partir de elementos presentes nas gravuras ou conjugam esses elementos com o conhecimento histórico prévio.

Após a categorização de todas as respostas, um total de 123, ou seja, três questões para 41 alunos que constituíram a nossa amostra; incluímos 34 respostas na categoria descrição; 61 respostas na categoria opinião e, por fim, 28 respostas na categoria qualificação (Ver Gráfico 17).

Gráfico 17: Distribuição dos enunciados por categorias das narrativas a partir de imagens (Questões 7.1, 7.2 e 7.3) (N=123)



As respostas incluídas na **categoria descrição** descreveram o conteúdo explícito das figuras, como foi o caso do Jorge e do Camilo. Referiram-se aos elementos

constitutivos das imagens, tais como, o mobiliário, o jogo de xadrez, as actividades, os instrumentos e as casas. Um outro aluno, o Tiago Filipe, “teve o cuidado” de descrever a imagem localizando os diferentes aspectos na respectiva figura: “lá no fundo” e “bem em cima”, mas sem qualquer referência quer à função quer ao propósito da imagem:

“Eles têm uma fogueira para se aquecer, as roupas muito coloridas e boas, têm uma mesa grande para comerem todos ao mesmo tempo. Um tabuleiro de xadrez para eles se entreterem, um quadro com dois cavaleiros e um guarda.”, (Jorge: Fig. A – Nobreza)

“A figura B está lá no fundo uma igreja e bem em cima, um cavalo e um cavaleiro, estão dois padres a rezar e um está com uma hóstia e ainda estão dois frades a escrever em cima de uma mesa e está sentado num banco.”, (Tiago Filipe: Fig. B – Clero)

“Algumas pessoas estavam a lavrar e a semear, ceifar, trabalhavam com animais e as casas eram pequenas, tinham instrumentos como as sacholas e mais coisas.”, (Camilo: Fig. C – Povo)

Considerámos que 61 das respostas obtidas se incluíam na **categoria opinião**, uma vez que aliaram a descrição dos elementos presentes nas figuras à emissão de opiniões, tais como : “bom”, “mau”, “rico”, “pobre”, etc. Como por exemplo, a Flávia Isabel, que considerou que os nobres eram felizes porque tinham boas condições materiais, aspectos aliás, bem realçados na figura A.

“A vida destas pessoas seria feliz, faziam festas, comiam muitos alimentos, tinham uma fogueira para os aquecer e um animador de festas e guardas para os proteger, tinham boas mobílias e um bom palácio.”, (Flávia Isabel: Fig. A – Nobreza)

O João Carlos achou que os membros do clero eram bons porque eram homens de Deus, servindo-se para a formulação da sua opinião de alguns símbolos , tais como a cruz e a igreja presentes na figura B.

“ O dia-a-dia das pessoas da figura B é rezar na igreja, escrever livros, lutar e devem ser bons pois são homens de Deus.”, (João Carlos: Fig. B – Clero)

Por sua vez, a Raquel considerou que a vida do povo era difícil porque trabalhavam muito e viviam em casas pobres. Esta afirmação deriva do facto das casas constituírem-se como os elementos principais da figura C e das suas concepções acerca da vida rural.

“ O dia-a-dia das pessoas da figura C devia ser difícil porque trabalhavam no campo com sacholas, foices e um arado e viviam em casas pobres, pequenas e com telhados de palha.”, (Raquel: Fig. C – Povo)

As restantes respostas (28) incluíram-se na **categoria qualificação**, realizando algumas inferências, quer através de alguns elementos presentes na gravura e/ou através do seu conhecimento histórico prévio:

“ Estas pessoas são ricas e nobres, as suas casas são de pedra com uma enorme lareira, têm comida na mesa. Vestem-se bem, têm animais de estimação e um retrato que representa uma cena de guerra, têm cadeiras que naquela quase não existiam, como são ricos quase de certeza que não pagavam impostos, têm diversões, têm um bobo e soldados, também têm tapetes de pele de animais, têm almofadas e cortinas, também têm objectos de decoração.”, (Rita: Fig.A – Nobreza)

“O dia-a-dia era bom e mau, porque iam à guerra (os padres) para lutar ao lado do seu rei contra os infiéis, podiam ser cruzados. Sabiam ler e escrever e seriam professores. Eram cristãos e faziam rezas ao seu rei. Eram clérigos que iam para a guerra lutar pela sua terra e por recompensa recebiam terras novas.”, (Andreia Sofia: Fig. B – Clero)

“Na figura C as pessoas andavam no campo, algumas a ceifar, outras a lavrar, outras a semear, etc. Também tinham casas pequeninas, talvez só com uma divisão e telhado de palha, mas acho que os campos e as casas não eram dessas pessoas e também que as pessoas eram analfabetas, não tinham dinheiro para pagar a escola.”, (Ana Isabel: Fig. C – Povo)

A aluna Rita demonstrou possuir algum conhecimento histórico prévio, pois utilizou conceitos históricos, identificou e caracterizou a nobreza. Realizou também uma inferência a partir dos elementos da figura, “como são ricos quase de certeza que não pagavam impostos”, estabelecendo relação directa entre riqueza e privilégio.

Por sua vez, a Andreia Sofia associou as personagens da figura B aos cruzados que lutavam ao lado do rei e como recompensa recebiam terras. Revelou também possuir conhecimento histórico sobre os clérigos, “sabiam ler e escrever e seriam professores”. A Ana Isabel partiu dos elementos da figura C e realizou algumas inferências, tais como, “mas acho que os campos e as casas não eram dessas pessoas” e estabeleceu uma relação de causalidade entre pobreza e analfabetismo, ou seja, a falta de recursos económicos condicionava um investimento na educação.

Posteriormente, procedeu-se a uma análise cruzada entre as figuras apresentadas e a categorização das respostas dos alunos. Concluímos que a figura que suscitou a formulação de mais respostas incluídas na categoria Descrição foi a figura B - clero.

As respostas obtidas através das figuras A e C - nobreza e povo respectivamente suscitaram a formulação de opiniões por parte dos alunos, sobretudo relacionadas com aspectos materiais e valores pessoais. Estas opiniões expressaram-se muitas vezes em oposições binárias, tais como: “ricos/pobres”; “viviam bem/viviam mal”; “vida fácil/vida difícil”, dando a entender que na organização das suas respostas agruparam estas duas imagens e construíram as suas respostas numa espécie de antinomia.

A figura acerca do clero originou, também, mais respostas incluídas na categoria Qualificação, dando a entender que era relativamente a este grupo social que alguns alunos detinham mais conhecimento histórico prévio, como é visível, por exemplo na resposta da Andreia: “(...) lutar ao lado do seu rei contra os infiéis, podiam ser cruzados. Sabiam ler e escrever e seriam professores. (...) Eram clérigos que iam para a guerra lutar pela sua terra e por recompensa recebiam terras novas.” Pela linguagem utilizada pareceu-nos que esse conhecimento histórico prévio advinha dos manuais escolares (ilustrações) e da Guerra da Reconquista, tema leccionado anteriormente. As figuras A e C geraram menos respostas nesta categoria, embora fossem os elementos presentes nas figuras que permitiram a realização de algumas inferências e a formulação de algumas hipóteses explicativas. É o caso da Rita que escreveu o seguinte relativamente à figura A: “(...) como eram ricos quase de certeza que não pagavam impostos (...)” Registaram-se também algumas respostas que denotavam conhecimento histórico prévio no atinente a estes dois grupos sociais, como foi o caso do Rúben, disse o seguinte: “o dia-a-dia dessas pessoas era não trabalharem, viverem em palácios (...) a sua actividade era a guerra e conseguir recompensas e fazer festas (...)”. Este conhecimento pareceu-nos advir da matéria escolar leccionada na unidade anterior, ou seja, a luta de D. Afonso Henriques pela independência do Condado Portucalense.

b. Compreensão e tipos de narrativas construídas a partir do filme

Com o objectivo de analisar o grau de compreensão e o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir dos excertos seleccionados do filme *Braveheart - o desafio do guerreiro*, procedemos à análise das narrativas abertas (NA).

As narrativas abertas construídas pelos alunos a partir dos excertos do filme seleccionado continham em média 195 palavras e preencheram cerca de 36 linhas. Algumas ultrapassaram o número de linhas propostas e tiveram necessidade de requisitar uma nova folha, o que vem corroborar os resultados obtidos no **QC**, ou seja, os alunos possuíam competências de expressão escrita e empenharam-se na execução da tarefa proposta.

Após uma leitura atenta das narrativas, detectámos que estas apresentaram uma estrutura linear, ou seja, começaram por introduzir a localização no espaço e no tempo, apresentaram as personagens principais, descreveram as diversas acções e concluíram. O desenlace das suas narrativas foi mais heterogéneo, designadamente: 15 narrativas terminavam com a vitória de Robert de Bruce e a independência da Escócia; 14 com a luta dos escoceses após a morte de William Wallace contra os ingleses; 7 com a tortura e condenação à morte de William Wallace e por fim, 5 não apresentaram qualquer final dado o carácter tautológico das suas produções.

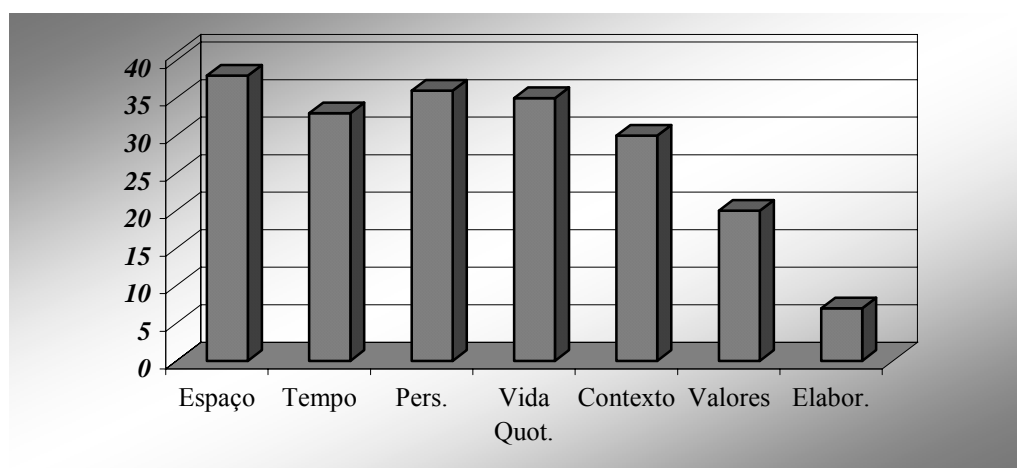
De uma maneira geral as narrativas produzidas eram muito descritivas, os alunos apenas mencionaram os aspectos visionados e não proferiram opiniões e nem explicaram as suas afirmações. Utilizaram em maior quantidade palavras plenas, tais como: os verbos, os substantivos e os adjectivos. As palavras instrumento, tais como as conjunções copulativas, adversativas e advérbios aparecem em muito menor quantidade.

Para uma análise sistemática das narrativas abertas (NA) sobre os excertos do filme visionado estabeleceram-se as seguintes categorias substantivas: espaço, tempo, personagens, vida quotidiana, contexto, valores e elaborações. Para a definição de indicadores nas categorias espaço, tempo, personagens e contexto consultámos o dicionário de narratologia de Reis e Lopes (2002), (Ver Quadro 14).

Quadro 14: Categorias de análise das narrativas construídas a partir de filmes

Categorias	Indicadores
Espaço	Referência aos componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à movimentação das personagens: países, cidades, aldeia, etc.
Tempo	O tempo da história: a sucessão cronológica de eventos susceptíveis de serem datados, como por exemplo: século, ano, etc.
Personagens	Nomeação/ caracterização das diversas personagens em torno das quais gira a acção e em função das quais se organiza a economia da narrativa.
Vida quotidiana	Aspectos referentes aos rituais visualizados (casamento e armamento de cavaleiro), aspectos da vida material: alimentação, vestuário, objectos, etc.
Contexto	Aspectos relacionados com o contexto social (nobreza e povo); político (relações entre os países e monarquia hereditária); económico e cultural.
Juízo de valor	Emissão de opiniões/pareceres pessoais e críticas; apreciação e formulação de julgamentos.
Elaboraões	Criação de algumas ideias a partir da visualização do filme e/ou relação com outros conhecimentos

As categorias que obtiveram maior número de ocorrências foram o Espaço, os Personagens e os aspectos da Vida quotidiana. As categorias localização no Tempo e o Contexto tiveram ocorrências significativas. As categorias Valores e Elaboraões tiveram menos ocorrências (Ver Gráfico 18).

Gráfico 18: Distribuição dos enunciados por categorias de narrativas a partir do filme (N=41)

Para uma abordagem mais pormenorizada procedemos à descrição dos aspectos que obtiveram maior registo de ocorrências em cada categoria:

Na categoria **espaço**, as narrativas deram relevância à Escócia (58%), não obtendo a Inglaterra a mesma ordem de importância (42%). Relativamente à Escócia, centraram os seus enunciados na aldeia e no caso da Inglaterra, na cidade de Londres. Poderemos considerar que uma parte significativa das narrativas produzidas pelos alunos centraram a sua atenção na Escócia (Ver Anexo 5, Gráfico 8).

Quanto à categoria **tempo**, mais de metade da amostra referiu o ano de 1280, que é bem referenciado no primeiro capítulo do filme e 43,90% dos alunos registaram a data de 1314, que correspondia ao último capítulo do filme. Outro tipo de localização, tais como os séculos e partes do dia não registaram praticamente nenhuma ocorrência. Os alunos prestaram maior atenção ao ano do início do conflito e tiveram mais dificuldades noutros sistemas de datação mais abstractos (Ver Anexo 5, Gráfico 9).

Os **personagens** destacadas foram William Wallace, o protagonista do filme, o príncipe Eduardo e a princesa Isabelle. O pai de William foi também muitas vezes mencionado, sendo o drama familiar talvez a explicação para a importância que os jovens atribuíram a este personagem. O rei Eduardo I e o conde Robert de Bruce registaram também muitas ocorrências. Os personagens constituíram um elemento estruturante nas narrativas dos alunos (Ver Anexo 5, Gráfico 10).

Na categoria **vida quotidiana** registaram-se muitas ocorrências nos rituais do armamento de cavaleiro e do casamento real. Descreveram com pormenor o vestuário das diversas personagens, destacaram e descreveram a habitação e o mobiliário, mas fizeram poucas referências a objectos. Poderemos considerar que os aspectos da vida quotidiana das pessoas do passado interessaram e despertaram curiosidade nos alunos (Ver Anexo 5, Gráfico 11).

Na categoria **contexto**, as respostas dos estudantes referenciaram e descreveram os problemas da monarquia hereditária e os interesses divergentes entre escoceses e ingleses, usando nomeadamente, noções como a invasão e a resistência, apresentando uma maior dificuldade em relacionar os interesses dos diferentes grupos sociais. O facto dos nobres escoceses viverem num dilema entre o apoio ao rei inglês e a defesa da Escócia e as suas atitudes contraditórias ao longo do filme terão contribuído para este resultado, assim como, a complexidade dessas mesmas relações (Ver Anexo 5, Gráfico 12).

Nas narrativas, os alunos exprimiram alguns **juízos de valor**, tais como: a condenação da guerra como forma de resolução de problemas, a defesa da paz, a importância da liberdade e da independência dos estados. Uma percentagem menor

destacou a noção de honra e de traição entre os vários agentes do filme e ainda um número menor atribuiu o papel de herói a William Wallace. Este surgiu apenas nas narrativas como um elemento importante na luta da Escócia e na defesa dos “ideais” de todos (Ver Anexo 5, Gráfico 13).

Apenas em algumas narrativas se podiam observar algumas **elaborações**. Estas estavam quase todas relacionadas com a política de casamento na Idade Média e a importância social do armamento de cavaleiro. Por exemplo, a Ana Isabel e a Raquel partiram de informações prestadas pelo filme para fazerem inferências simples, no primeiro caso sobre a importância social dos cavaleiros e no caso da Raquel sobre a política de casamentos entre as famílias reais:

“(…) na Escócia, na sua capital chamada Edimburgo o William Wallace foi feito cavaleiro num castelo dos nobres. Isso era um título muito importante e muito mais para uma pessoa do povo. No castelo, ele ajoelhou-se para receber e ser armado cavaleiro, mas começaram a discutir, porque as pessoas pobres e os nobres tinham opiniões diferentes e interesses (…)”, Ana Isabel

“(…) em Londres o filho do rei Eduardo casa-se com a princesa Isabelle, mas não se amam, foram os pais que os obrigaram, parece que era assim os casamentos das pessoas importantes nestes tempos antigos, era só por interesses (…)”, Raquel

Nas suas narrativas, alguns alunos referiram sequências fílmicas que não estavam incluídas nos excertos seleccionados, escrevendo sobre outras cenas do filme retidas aquando da visualização total do filme. A cena mais descrita foi a morte do pai de William Wallace pelos ingleses, realçando o facto de ele ainda ser uma criança quando isso aconteceu. A lepra de que sofria o pai do conde Robert de Bruce mereceu também um destaque especial, assim como a história de amor de William e a morte da sua amada e, por fim, o processo de tortura de William Wallace e a sua morte (Ver Tabela 1).

Tabela 1: Episódios presentes nas narrativas dos alunos não incluídos nos excertos visionados do filme (Narrativa Aberta) (N =41)

Sequências	Ocorrências
Morte da família de William Wallace	29
Casamento secreto de William Wallace e morte de Murron	6
A doença do pai do conde Robert de Bruce	9
Tortura e morte de William Wallace	7

Todas as cenas descritas e não incluídas nos excertos seleccionados são de teor dramático, parecendo que, o impacto emocional destas cenas do filmes foram realmente significativas para os alunos e, daí a relevância para a sua escrita.

Algumas narrativas descreveram de forma errada algumas das cenas do filme. Os erros mais frequentes foram: troca de nomes das personagens (4); Robert de Bruce ter sido coroado rei da Escócia e da Inglaterra (8); troca da ordem dos acontecimentos (4) e atribuição de significados errados à última cena do filme - a espada (5):

“(…) o filho do rei casou com D. Teresa, que era francesa (…)”, Jorge André

“O símbolo da paz é a espada.”, Francisco

“Por fim, o Robert de Bruce ficou rei da Escócia e da Inglaterra.”, Adriana Regina

Algumas narrativas (5) apresentaram uma estrutura “tautológica” sem qualquer fio condutor, como que um conjunto amorfo de acções, espaços e personagens. Foi o caso do aluno Filipe que começou a sua narrativa por descrever o vestuário dos personagens sem qualquer referência ao espaço, não introduziu os personagens, referiu apenas o pai de William com carácter muito vago, referiu a última cena do filme e continuou o seu texto falando de aspectos da guerra:

“Eles vestiam-se de roupas esquisitas que eram farrapos e andavam descalços. Eles eram muito pobres
O rei da Inglaterra invadiu a Escócia.

O pai de William chamava-se Wallace. Eles fizeram um casamento e no fim uma reunião.

O filme acaba com a espada de William.

Eles fizeram uma guerra com muitos homens. Na guerra houveram muitos mortos com setas e espadas. As batalhas eram grandes e William Wallace suspirou, mas estava ferido. Às vezes havia confusões e um soldado até era cómico, fazia rir. Outras vezes não, fazia chorar. Eu gosto de filmes de guerra.”, Filipe

c. Compreensão e tipos de narrativas construídas a partir dos documentos escritos

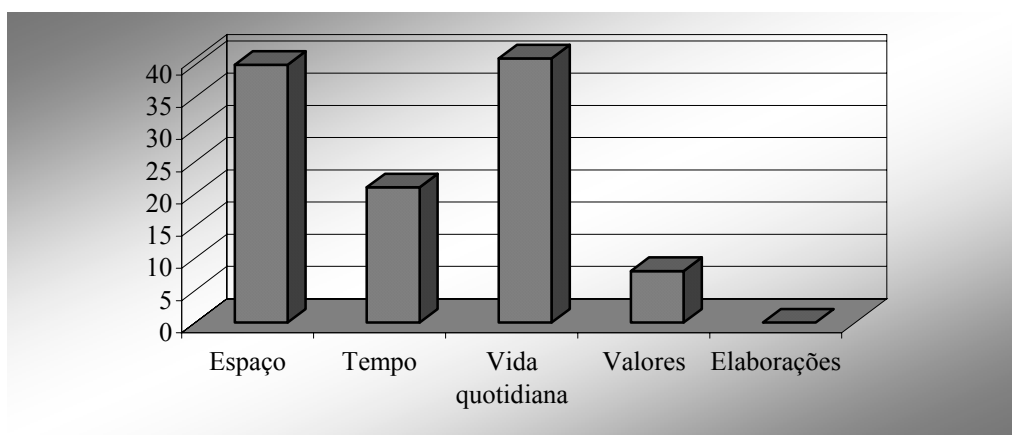
No sentido de indagar a compreensão e o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir dos documentos escritos, procedemos à análise das respostas às questões deste domínio nas várias fichas de trabalho (Ver Quadro 8, p. 143).

Iniciámos esta tarefa com a análise das respostas obtidas à questão 1 da ficha de trabalho “A vida material” - “*Redige um texto no qual fales dos seguintes aspectos: habitação nobre e dos camponeses e vestuário dos nobres e dos camponeses*”.

A questão estava formulada em termos abertos, de forma a que os alunos redigissem um texto a partir de um documento historiográfico. Mantivemos as mesmas categorias de análise utilizadas nas narrativas abertas acerca do filme, exceptuando as categorias contexto e personagens, que não constavam do referido documento (Ver Quadro 11).

Procedemos à categorização das respostas obtidas de acordo com a linha conceptual proposta. As categorias com maior número de ocorrências foram a localização no espaço e os aspectos da vida quotidiana, que constituíam os aspectos mais realçados no texto historiográfico de Oliveira Marques. A localização no tempo teve menor número de registos, emitiram poucos juízos de valor e não realizaram elaborações: A maioria dos alunos elaborou um resumo do texto historiográfico (Ver Gráfico 19).

Gráfico 19: Distribuição dos enunciados por categorias a partir de documentos sobre a vida material (N=41)



Para uma análise mais pormenorizada procedemos à descrição dos aspectos que obtiveram maior registo de ocorrências em cada categoria:

Quanto à categoria **Espaço**, os textos produzidos realçaram as casas dos camponeses (40) e as diversos compartimentos dos palácios (40). Referiram casos particulares tais como o palácio de Sintra (20) e a serra de Montemuro (15). Nos seus textos, os alunos localizaram os diversos assuntos no espaço.

Na categoria **Tempo**, 21 dos textos produzidos referiram o século XV e o séc. XII foi referido em 19 textos. O séc. XIII e o conceito temporal Idade Média conheceram

menos registos. Estes resultados indiciam que a maioria dos alunos desconhecia o conceito de tempo estritamente relacionado com a disciplina histórica.

Foi dentro da categoria **Vida quotidiana** que se registaram maior número de ocorrências, o que está de acordo com o documento escrito seleccionado, que se debruçava sobre aspectos da vida material. O vestuário foi mencionado em todas as respostas, com relevância semelhante seguiram-se o mobiliário (38) e a iluminação (34). A maioria dos alunos revelou interesse pela vida quotidiana dos tempos antigos e pelos pormenores relacionados com esta temática.

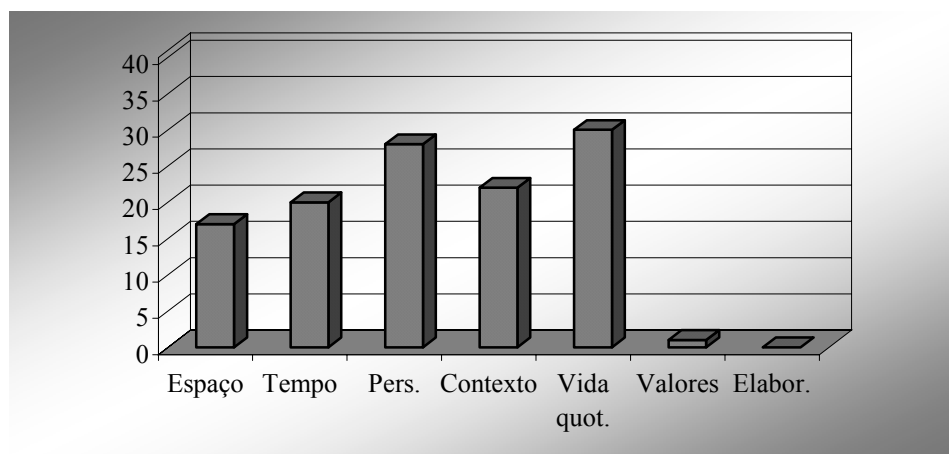
Os textos produzidos emitiram poucos **juízos de valor**, 6 expressavam opiniões acerca da ostentação de riqueza e o luxo, e 4 textos referiram-se à moda e à qualidade dos objectos ou produtos. A maioria das respostas parafraseavam o documento.

Os textos construídos pelos alunos eram de teor descritivo, com poucas ocorrências na categoria juízos de valor e não realizaram nenhuma elaboração. Registaram muitos pormenores, sobretudo relativamente às habitações e às características do vestuário.

No sentido de aprofundar este domínio de análise, a Compreensão dos documentos escritos, oferecemos aos alunos na ficha de trabalho “Casamento medieval” (CM), uma fonte escrita sobre o casamento de D. João I e D. Filipa de Lencastre. O documento era bastante mais curto que o anterior e pedia-se aos alunos que descrevessem a partir do referido documento a cerimónia de casamento do rei D. João I, designadamente: *Faz uma pequena descrição da cerimónia de casamento do rei D. João I com D. Filipa de Lencastre*. Decidimos manter as mesmas categorias de análise anteriormente usadas (Ver Quadro 11).

As categorias com maior número de ocorrências foram os aspectos da vida material (30 textos), mais precisamente o vestuário e as jóias (30 textos), e o banquete (16). Os personagens intervenientes foram referidas em 28 textos. Os personagens mais referidas foram D. João I, D. Filipa e o bispo do Porto. O contexto conheceu ocorrências significativas (22) e a categoria espaço contou com 17, sendo o local mais referido a Sé do Porto. Apenas um aluno teceu juízos de valor acerca da cerimónia, realçando o carácter de ostentação de riqueza. Não se registaram elaborações (Ver Gráfico 20).

Gráfico 20: Distribuição dos enunciados por categorias a partir de documentos sobre o *Casamento Medieval* (N=41)



A maioria das respostas obtidas parafraseou o documento: 21 dos textos produzidos retiraram as informações do início do documento (personagens, data, contexto, vestuário) e do meio (Sé do Porto e bispo); 16 do início, do meio e do fim (festa/banquete). Quatro respostas compunham-se por informações fragmentadas e sem qualquer tipo de estrutura.

Nos textos construídos pelos alunos denotou-se um cuidado especial em mencionar todas as informações fornecidas pela fonte escrita, tais como o espaço, as personagens, a localização no tempo e as diversas acções. Dado o teor da actividade proposta construíram textos descritivos, emitiram poucos juízos de valor e não estabeleceram relações com outros conhecimentos nem realizaram elaborações.

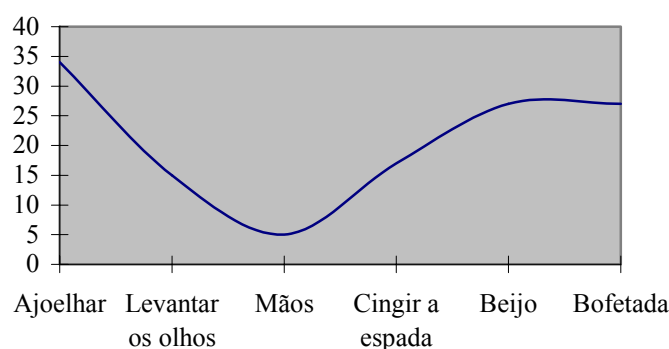
Na ficha de trabalho, “O tempo dos cavaleiros” (TC), foi fornecido aos alunos uma fonte escrita sobre o cerimonial de armamento de cavaleiro. Para apurar a compreensão dos alunos sobre o referido documento foi solicitado aos alunos que elaborassem um resumo. Para facilitar a resposta criou-se uma tabela onde teriam de colocar o resumo conforme os momentos apresentados no referido documento (Ver Anexo 1).

Todas as respostas resumiam de forma correcta os três momentos do cerimonial de armamento de cavaleiro. O momento II do referido documento continha mais informação, apresentando um conjunto de acções a realizar durante o cerimonial, por esta sequência: ajoelhar, levantar os olhos e as mãos, cingir a espada, dar um beijo e uma bofetada.

No seus resumos detectámos que privilegiaram a primeira acção efectuada pelos cavaleiros - ajoelhar-se, diminuindo a frequência de enunciados que focassem as acções

colocadas no meio do momento II, para aumentarem claramente as acções colocadas no final - dar um beijo e uma bofetada (Ver Gráfico 21).

Gráfico 21: Atribuição de relevância aos momentos da cerimónia de *Armamento de cavaleiro* (N=41)



A linguagem simples e clara e o conteúdo do documento facilitou a resolução desta questão por parte dos alunos. A totalidade das respostas parafraseou o documento.

Para a obtenção de mais indícios sobre o domínio de análise - Compreensão, procedemos à análise às respostas à questão 1.1, da ficha de trabalho “O rei e os outros” (RO) - *Quem sucedia ao rei após a sua morte?* Pretendia-se que os alunos captassem a mensagem nuclear do documento escrito (Testamento de D. Afonso II), nomeadamente, a linha sucessória na monarquia portuguesa.

Mais de metade das respostas obtidas (22) transmitiam o essencial da linha sucessória, mas manifestavam-se algumas limitações ao nível do enunciado escrito; 15 responderam exprimindo correctamente a linha sucessória e 4 não responderam ao que se pedia, depositando um conjunto fragmentado de palavras e expressões sem sentido.

A mesma ficha de trabalho (RO) continha um outro documento escrito sobre os direitos reais, onde constavam pela seguinte ordem seis direitos reais: o direito de controle dos portos de mar e das rendas; o direito de pastagens; o direito de fazer moeda; o direito dos bens vagos; o direito de lançar pedido de casamento e o direito de ministrar a justiça. Os alunos tiveram que responder à seguinte questão: *Quais eram os principais direitos do rei?*

Os alunos (N=41) seleccionaram pela seguinte ordem de importância os direitos reais discriminados no documento: o direito sobre os portos de mar (28), em primeiro lugar no documento; seguido do direito de fazer moeda (18), colocado ao meio do referido

documento e ministrar a justiça (15) situado no fim do documento. Apenas dois alunos não responderam à questão.

O mesmo processo de leitura tinha ocorrido nas respostas às questões 1.1, das fichas de trabalho “Casamento medieval” (CM) e “Tempo dos cavaleiros” (TC). Poder-se-á colocar como hipótese explicativa, o facto da maioria dos alunos terem retirado maior quantidade de informações do princípio e do fim dos documentos escritos. Poucos alunos extraíram informações do meio dos documentos.

Algumas conclusões

O presente estudo tem como principal objectivo caracterizar o tipo de pensamento crítico construído pelos alunos quando comparam narrativas ficcionais e históricas. Como primeira etapa, estabelecemos o **domínio da compreensão** das imagens, dos excertos do filme e dos documentos escritos assim como o **tipo de narrativas** construídas pelos alunos a partir desses documentos ficcionais e históricos.

Quanto à compreensão e tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir das **imagens** apresentamos algumas conclusões parcelares:

Os alunos revelaram alguma **literacia visual**, uma vez que a maioria das respostas obtidas descreveu com pormenor as figuras apresentadas e em quase todas as respostas estava explícito que cada figura se referia a pessoas/grupos com estatuto social muito diferente. Julgamos que, para a obtenção destes resultados, terá contribuído a apresentação das figuras a cores assim como a textualidade das mesmas.

As **narrativas** construídas pelos alunos a partir das imagens foram classificadas em três categorias: Descrição, Opinião e Qualificação. A categoria que registou maior número de ocorrências foi “Opinião” (61) que, para além da descrição dos elementos presentes nas figuras, os alunos emitiram opiniões sobretudo relativamente às figuras A (nobreza) e figura C (povo). Estas opiniões foram formuladas numa espécie de oposições binárias (bom/mau; rico/pobre; feliz/infeliz; fácil/difícil, etc), parecendo que na organização das respostas agruparam os dados referentes a estas duas figuras e construíram as suas respostas numa espécie de antinomia. Na categoria Descrição contabilizaram-se 34 respostas, onde se descreveram com maior ou menor grau de pormenores os aspectos

visualizados nas figuras, mas sem qualquer referência ao propósito ou função das mesmas. A categoria “Qualificação” registou menos ocorrências (28). Aqui, os alunos realizaram elaborações quer através dos elementos das figuras, quer do seu conhecimento histórico prévio.

Os alunos tinham algum **conhecimento** sobre a sociedade medieval. Quanto ao clero, pareceu-nos que parte deste conhecimento derivava da aprendizagem do tema leccionado anteriormente - A Guerra da Reconquista e da acção dos cruzados na Península Ibérica. Outros conhecimentos sobre este grupo social tinham como origem as ilustrações do manual escolar sobre os monges copistas e a vida quotidiana nos mosteiros. Outras ideias ainda eram de senso comum, como as obras de assistência social e o ideal cristão. Em relação à nobreza pareceu-nos que o seu conhecimento provinha do manual escolar, designadamente das gravuras que mostravam os nobres na hierarquia social, a receber impostos do povo. A temática leccionada anteriormente - a formação de novo reino - Portugal, referia também a recompensa em terras ao nobres que ajudavam os reis nas guerras. Finalmente, outros conhecimentos apresentados eram oriundos de certos contos tradicionais ou desenhos animados.

Estamos perante alunos que lêem facilmente fontes visuais e possuem as competências linguísticas e cognitivas suficientes para descrever e opinar sobre os referidos documentos.

Quanto à compreensão e tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir dos **excertos do filme** apresentamos algumas reflexões:

A partir da análise das narrativas abertas sobre os excertos do filme considerámos que a maioria dos alunos **compreendeu a mensagem do filme**, uma vez que mencionaram a localização no espaço, no tempo, as personagens, as acções (contexto) e os diversos aspectos da vida quotidiana. Há que referir que uma parte significativa dos alunos não referiu conceitos temporais, tais como Idade Média, denotando um desconhecimento do conceito ou dificuldade de compreensão de um conceito abstracto de tempo. Por sua vez, a categoria vida quotidiana registou muitas ocorrências. A expressão de máximo de pormenores possíveis sobre os excertos do filme pareceu ser uma preocupação constante dos alunos. Algumas narrativas descreveram de forma errada algumas das cenas do filme.

Outras apresentaram uma estrutura “tautológica” e sem qualquer fio condutor, apresentando um conjunto fragmentado de informações referentes a determinadas de acções, espaços e personagens. Releva-se que a maioria dos alunos não revelou dificuldades na compreensão da mensagem filmica.

A maioria dos alunos revelou **competências de expressão escrita**, conseguindo comunicar o essencial da narrativa do filme. O empenho com que realizaram a tarefa apareceu consubstanciado na extensão das narrativas produzidas. A maioria continha 195 palavras, preenchendo um total de 36 linhas, havendo alguns alunos que requisitaram uma nova folha. Para este resultado, parece-nos, que muito terá contribuído por um lado, um modo “fácil” e “agradável” de aprender através de um filme de acção e de guerra, e por outro lado, a maneira “livre” de exprimir conhecimentos através de uma narrativa aberta.

A maioria das narrativas apresentaram uma **estrutura linear**, ou seja, fizeram uma introdução, com a localização no tempo e no espaço e a apresentação das personagens. Desenvolveram a história descrevendo as principais acções e terminaram com uma conclusão. Detectou-se uma correspondência entre as narrativas dos alunos e a narrativa filmica apresentada, também ela de estrutura linear, o que pode ter-se constituído como um elemento facilitador da estruturação das suas próprias narrativas.

As narrativas abertas sobre os excertos do filme eram muito **descritivas**, contemplando os aspectos cruciais, mas genéricos dos excertos visionados. Utilizaram sobretudo, palavras plenas, tais como verbos, substantivos e adjectivos. Julgámos que para este resultado muito contribuiu a metodologia utilizada, já que após cada capítulo visionado havia um momento de pausa para que todos os alunos pudessem apontar numa folha de rascunho as informações que achassem fundamentais. A maioria das narrativas não emitiu opiniões e nem explicou as afirmações proferidas, tal como pode ser confirmado pela reduzida frequência nas categorias valores e elaborações.

Um número significativo de narrativas dos alunos mencionou **sequências do filme não contempladas no visionamento dos excertos** e todas elas correspondiam a momentos dramáticos do enredo, tais como a morte dos pais do protagonista do filme, a doença do pai do conde Robert de Bruce, a tortura, etc. Este acto indicia que, apesar das directrizes

propostas aquando da elaboração das narrativas abertas, os alunos não se abstraíram da visualização total do filme e muito menos das cenas de maior impacto emocional.

Quanto à compreensão e tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir dos **documentos escritos** apresentamos algumas reflexões:

Na compreensão dos documentos escritos, o **tipo de conteúdo expresso pelos documentos** pareceu-nos ser um factor facilitador ou dificultador dos níveis de resposta. Para exemplificar esta hipótese vejamos o caso do documento que versava o cerimonial de armamento de cavaleiro. Este adoptava um dado carácter “cinematográfico”, original e relacionado com vivências pessoais dos alunos, como ir à igreja. Assim como a descrição do casamento de D. João I, um cerimonial luxuoso e belo. Estes documentos induziram a respostas que transmitiam correctamente a mensagem principal. O mesmo não se efectuou com o documento sobre o direito sucessório, situado num domínio mais abstracto. Mais de metade das respostas obtidas transmitiram o essencial da linha sucessória, mas manifestaram algumas limitações ao nível do enunciado escrito, o que limitou a clareza da mensagem.

A grande maioria de textos produzidos pelos alunos **parafraseou os documentos** escritos fornecidos, retiraram as informações essenciais do texto e muitos pormenores, tal como ficou demonstrado no registo de frequência das diversas categorias de análise – espaço, tempo, personagens, aspectos da vida quotidiana. Registaram-se poucas ocorrências nos conceitos temporais mais abstractos, tais como Idade Média. O mesmo tinha ocorrido nas narrativas abertas sobre os excertos do filme.

A maioria dos textos produzidos foi de **teor descritivo**, não proferiram opiniões pessoais e nem realizam elaborações, o que era de esperar dado o teor das questões e, é comprovado pelos níveis muito baixos de frequência nas categorias valores e elaborações.

Quando resumiram ou seleccionaram informações dos documentos, pareceu-nos que os alunos estruturaram as suas respostas partindo das **informações do princípio do documento** (quase a totalidade das respostas), uma percentagem menor do meio e do fim. Tal foi visível nos elementos seleccionados do momento II, do cerimonial de armamento

de cavaleiro, no texto do casamento real e no documento sobre nos direitos reais. Assim necessário será acautelar o processamento de leitura dos alunos, sobretudo quando os textos forem longos.

O grafismo das folhas de resposta mostrou-se um elemento importante para a consecução das tarefas. O caso da questão 1 da ficha de trabalho “Vida material” (VM), em que se pediu aos alunos que redigissem um texto a partir de um documento historiográfico muito longo. A subdivisão em subtítulos com a subsequente correspondência nas folhas de resposta revelou-se um factor positivo na execução da tarefa. Outro caso foi o caso da questão 1.1, da ficha “Tempo dos cavaleiros” (TC), onde foi pedido um resumo. Para tal colocou-se uma tabela para que os alunos não se esquecessem de nenhum momento, obtendo-se igualmente resultados satisfatórios.

5.2 - Segundo momento de análise - Opinião e explicação

O objectivo principal do presente estudo será tipificar o pensamento crítico dos alunos quando comparam narrativas históricas e ficcionais. Para a sua consecução será necessário aferir como é que os alunos explicaram e que opiniões expressaram sobre as temáticas em estudo (Ver Cap. IV, Quadro 6).

Este segundo momento de análise correspondeu ao tratamento das respostas dos alunos a um grupo de questões de teor **explicativo**, distribuídas pelas quatro fichas de trabalho (Ver Cap. IV, Quadro 9).

As respostas dos alunos serão analisadas por temáticas, designadamente:

- a. As condições de vida dos diferentes grupos sociais;
- b. A política de casamentos;
- c. A importância social dos cavaleiros;
- d. A monarquia hereditária.

Para cada temática procedeu-se à listagem das explicações e opiniões expressas em tabelas para se efectuar uma análise substantiva das respostas. Neste tratamento dos dados empíricos houve respostas que apresentaram justificações que se incluíram em mais do que um tipo o que levou a que o somatório fosse superior ao número de participantes no estudo.

Simultaneamente, discriminou-se o suporte evidencial utilizado pelos alunos na estruturação das suas explicações/opiniões e analisou-se o grau de coerência das respostas a questões diferentes, mas estritamente relacionadas. As respostas às questões em que não eram fornecidas fontes de informação analisaram-se as hipóteses explicativas apresentadas.

Para a sistematização das conclusões deste momento baseámo-nos num estudo de Barca (2000) acerca da explicação histórica dos alunos.

a. As condições de vida dos nobres e dos camponeses

Na ficha de trabalho “A vida material” (VM) foi colocada a seguinte questão: *Dá a tua opinião sobre as condições de vida dos camponeses e dos senhores*. Para a estruturação das suas respostas os alunos dispuseram do filme e do texto historiográfico de Oliveira Marques (Ver Anexo 1).

Procedemos à análise das respostas e concluímos que a maioria das respostas obtidas consideraram que a nobreza tinha boas condições de vida e os argumentos utilizados foram: os bens materiais, o vestuário, a habitação, a alimentação, o trabalho, a higiene, o número de empregados, a diversão, a ambição e o poder/obrigações.

Para caracterizar a riqueza e as boas condições de vida da nobreza, os alunos deram relevância aos palácios onde habitavam, às roupas e às jóias, ao facto de não necessitarem de trabalhar e à qualidade do mobiliário. Atribuíram também importância significativa às suas diversões, à boa alimentação e à sua importância social e militar. Menos ocorrências tiveram as condições de higiene, o número de empregados e a ganância (Ver Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos enunciados por categorias caracterizadoras da vida da nobreza (N=41)

Características		Ocorrências
Económicos	Bens/Riqueza	23
	Palácios/Mobiliário	32
	Alimentação	10
	Empregados	5
	Vestuário e acessórios	23
Político/Social	Ajudavam o rei e tinham privilégios	10
Outros	Ócio	16
	Divertimentos	10
	Ganância	6
	Higiene	3

Para caracterizar a pobreza e a má qualidade de vida dos camponeses, os alunos privilegiaram as más condições de habitação, o excesso de trabalho diário e a má qualidade das roupas. Apontaram também, as obrigações para com os nobres e o rei e a falta de “recheio” nas suas casas. Alguns referiram as más condições de higiene, a má alimentação e a falta de momentos de diversão (Ver Tabela 3).

Tabela 3: Distribuição dos enunciados por categorias caracterizadoras da *vida dos camponeses* (N=41)

Características		Ocorrências
Económico	Não tinham bens	26
	Casas e mobiliário	31
	Alimentação	3
	Vestuário	16
	Trabalho	23
Político/social	Obrigações	11
Outros	Higiene	3
	Divertimentos	4

Uma percentagem significativa das respostas foi estruturada de um modo explicativo. Este modo estava implícito na linguagem utilizada, recorrendo a palavras-instrumento, tais como as conjunções copulativas, adversativas e advérbios, que se apresentam sublinhadas nas transcrições das respostas dos alunos, assim como na selecção de um conjunto de razões, motivos e condições.

As opiniões acerca das condições de vida dos nobres e dos camponeses foram estruturadas, na sua maioria, nas seguintes dicotomias: - “Os nobres eram ricos e os camponeses eram pobres e - Os nobres tinham uma vida boa e os camponeses tinham uma vida má”. Depois explicitavam os argumentos que validariam o seu “juízo”:

“A vida dos nobres era com boas condições, porque o vestuário era de tecido bom, gozavam bem a vida nos seus palácios e nos seus castelos. E usavam jóias valiosas de ouro verdadeiro.

A vida dos camponeses era com más condições, porque já usavam roupas rasgadas, não usavam jóias; não moravam em castelos, mas sim em casas pobres cobertas de palha longa.”, Cátia

“ Eu acho que os nobres tinham uma vida boa e rica, porque tinham dinheiro, vestiam-se bem, tinham casas com bastantes divisões e também tinham muito mobiliário.

Eu acho que os camponeses tinham uma vida má e pobre, porque vestiam-se muito mal; tinham casas muito pequenas e ainda tinham pouco mobiliário. Trabalhavam todo o dia.”, Francisco

Outras respostas não foram estruturadas em dicotomias e caracterizaram as condições de vida da nobreza e do povo realçando para cada grupo social aspectos que consideraram mais significativos:

“ A vida dos nobres era boa de viver, num palácio a jogar xadrez, etc. Comia-se numa salinha sossegada e não trabalhavam quase nada. Comiam a comida que quisessem (...). Era muito bom viver com guardas para os proteger a casa e as pessoas.

A vida dos camponeses era cansativa, porque eles trabalhavam todo o dia e lavravam a terra, semeavam, etc. A comida seria pouca e fraca. E também o mobiliário era fraco e feio, não prestava para nada.”, Bernardete

“ Os nobres tinham muitas terras e vestiam-se muito bem. Faziam muitas festas. Comiam muito e trabalhavam pouco. Tinha camas com três colchões e algumas camas laminadas a ouro. A vida era boa.

Os camponeses tinham casas com uma divisão. Vestiam-se mal. Viviam na tristeza, mas em troca tinham a protecção quando havia guerra.”, Patrícia da Conceição

Por fim, algumas respostas “fugiram” ao tema solicitado ou apresentaram respostas fragmentadas sem qualquer tipo de coerência.

A maior parte das respostas obtidas estavam estruturadas de um modo explicativo, enumeraram e relacionaram um conjunto de razões e factores que justificavam as suas opiniões.

Suportados pela linguagem utilizada e pela informação veiculada nas respostas foi-nos possível estabelecer com algum rigor uma cartografia das fontes de informação utilizadas nas respostas dos alunos (Ver Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição dos enunciados por tipo de fontes de informação usadas na sua elaboração (N=41)

Fonte de informação	Ocorrências
Texto historiográfico	14
Filme	3
Figura do questionário 1	1
Texto + Filme	8
Texto + Figura	8
Texto + Filme + figura	2
Indefinidas	3
Não consideradas	2

A fonte de informação mais utilizada foi o texto historiográfico, incluído na ficha “A vida material no séc. XIII ...”, da autoria de Oliveira Marques. De seguida apresentamos um exemplo de resposta que apenas se serviu do texto, onde o negrito relevará excertos copiados do texto e que não estavam disponíveis em nenhum outro documento:

“Os nobres tinham uma vida boa **porque no paço de Sintra encontramos** muitas divisões, a **iluminação era com lâmpadas de azeite, tochas de cera e velas de cebo (...)**

Os camponeses tinham uma vida muito fraca porque não eram ricos, a suas casas **compunha-se de um único compartimento e na serra de Montemuro não há nenhuma casa de telha, senão todas de colmo**. Não tinham boa roupa e só **tinham dois colchões**.”, Sónia

Apenas três das respostas utilizaram exclusivamente o filme para estruturarem as suas opiniões sobre as condições de vida dos nobres e dos camponeses, como foi o caso da Andreia Sofia - as palavras ou expressões a *itálico* corresponde a aspectos pertencentes exclusivamente ao filme. Esta aluna considerou os nobres “gananciosos”, que tinha constituído uma das bases de argumentação do filme visionado: as várias lutas pelo poder e as sucessivas traições:

“A minha opinião é que os nobres são *gananciosos e fazem tudo por dinheiro*, por isso deviam dar dinheiro aos camponeses, *foi como vi no filme*. Tinha uma vida confortável, higiene e vestiam-se bem, sempre com umas roupas enormes. Os camponeses na minha opinião só trabalhavam e *tinham sofrimento e tristezas (...)*. As suas casas são pobres e desconfortáveis.”, Andreia Sofia

Por seu lado, a Patrícia respondeu de uma forma emotiva baseada no argumento do filme:

“ Fico em dúvida porque é *que eles são raivosos?* E não dão nada aos camponeses? São *egoístas e muito maus*. Metem nervos.

Coitados dos camponeses! Sim *eles lutam e são capazes de dar a vida pelos filhos e também pelas pessoas que amam.*”, Patrícia

Oito das 41 respostas integraram informações do texto historiográfico e das gravuras apresentadas aquando da realização do Questionário “Contextualização” (QC). Neste caso, o negrito corresponde a partes copiadas do texto e o sublinhado são as partes referentes exclusivamente às figuras do QC. Este foi o caso do Carlos, que utilizou

informações obtidas através das figuras do QC: o jogo de xadrez e o trabalho dos camponeses, transcrevendo excertos do documento escrito da ficha de trabalho:

“Os nobres viviam sempre a fazer banquetes, a fazerem festas e a jogar damas e xadrez e outros jogos. Tinham muito conforto e riquezas. **Os palácios tinham muitas divisões como a sala, câmaras e etc.** Os camponeses só trabalhavam, semeavam, lavravam e colhiam. Eles viviam sem higiene e as suas condições de vida eram as piores. As suas casas eram pequenas e telhado de palha. E ainda tinham de pagar impostos.”, Carlos

Também 8 respostas foram estruturadas servindo-se quer de informações oriundas do filme quer do texto. Por exemplo, a Patrícia desenhou a sua resposta baseando-se em informações cedidas pelo filme “eram orgulhosos e interessados nas heranças do rei” e viu que “se vestiam quase de farrapos”. Do texto escrito transcreveu alguns pormenores e exemplos para fundamentar a sua resposta. Relembramos que o negrito corresponde ao texto e o itálico ao filme.

“Os nobres tinham boas condições e eram ricos e *vi* que vestiam de luxo e *eram orgulhosos e interessados nas heranças do rei*. As casas eram bonitas, como o **palácio de Sintra**. Os camponeses tinham más condições e eram pobres. *Eu vi* que vestiam quase com farrapos. As casas eram pequenas e devia chover lá dentro. O telhado era de colmo como na **serra de Montemuro**.”, Patrícia Arantes

Um número reduzido de respostas (2) utilizou as três fontes de informação, como foi o caso do Fábio que utilizou também as figuras do QC, “empregados para servir o jantar”, “nas festas havia sempre o palhaço para animar os nobres” e “semeavam as terras, tratavam do gado, etc”. Fez ainda citações do documento escrito e do filme “vi que as roupas eram velhas”. Conseguiu assim estruturar a sua resposta utilizando todas as fontes de informação disponibilizadas:

“Eu acho que a vida dos nobres era muito divertida e descansada. E digo isto porque dormiam em boas camas, até **laminadas a ouro**. Viviam em palácios *de pedra*. Tinham empregados para lhes servirem o jantar. Tinham boas roupas, tinham grandes e boas cadeiras, **usavam também almofadas**. Jogavam jogos. Nas festas havia sempre o palhaço para animar os nobres. Enfim, eles tinham uma vida divertida e sem obrigações.

Eu acho que a vida dos camponeses era muito *sofrida e sem direitos*. Eles tinham de servir o rei e a única coisa que recebiam em troca era defesa. Os camponeses trabalhavam muito, semeavam as terras, tratavam do gado, etc. E mais impostos pagavam. Eles viviam em casas cobertas de palha. *Eu vi que as roupas eram velhas*. **Não tinham cadeiras e as camas eram de má qualidade**. Enfim, eles trabalhavam e só tinham obrigações.”, Fábio

Com frequências igualmente baixas encontraram-se respostas “erradas” (2). Uma das respostas assim considerada expressava um conjunto fragmentário de informações sem qualquer tipo de coerência, como foi o caso da Carla “do que eu vi e li as mulheres nobres vestiam-se melhor do que os homens e usavam véus. As casas dos camponeses era coberta de palha longa. Mas se os telhados são de palha deve lá chover muito”. Enquanto a outra resposta escrita pelo Francisco trocou a caracterização dos dois grupos sociais: “eu acho que os nobres tinham uma vida ruim porque viviam mal e estavam mal vestidos, deviam comer mal. Os camponeses deviam ser ricos porque trabalhavam muito no campo e tinham muita comida”

Um reduzido número de respostas (3) expressaram apenas uma opinião pessoal sem terem feito um recurso explícito a qualquer uma das fontes de informação:

“Os nobres não deviam ser tão ricos, deviam dar alguma fortuna deles aos outros homens e mulheres. Também deviam de trabalhar e não estar sempre na boa vida. Os camponeses deviam andar mais bem vestidos e deviam trabalhar pouco.”, Paulo Júnio

b. O casamento na Idade Média

Procederemos, de seguida, à análise das respostas que explicaram e expressaram opiniões sobre a instituição do casamento no período medieval. Para tal, analisámos três respostas da ficha de trabalho: “O casamento medieval”(CM).

Iniciámos a tarefa pelas respostas à questão 2.1: *Segundo o historiador Oliveira Marques, o rei era uma das pessoas que escolhia os noivos nesta época. Na tua opinião, quais seriam as razões para que tal acontecesse?*”.

Nas suas respostas, os alunos privilegiaram as razões de cariz económico, considerando que a procura de riqueza (32) constituía um factor determinante na escolha de noivos por parte dos pais. Outro factor referido foi que o casamento promovia a ascensão social e a obtenção de títulos (16). Os costumes e as tradições da época ocuparam também um factor decisivo (autoridade dos pais com 19). Outros consideraram que o poder do rei na escolha dos noivos era decisiva (13), servia também para a celebração de alianças entre países (13) e era uma forma de selar laços de amizade entre as famílias (10) (Ver Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para a celebração do *Casamento Medieval da Nobreza* (N=41)

Natureza das razões e motivos	Referências	Ocorrências
Económico	Riquezas/terras	32
Político/Social	Títulos	16
	Poder do rei	13
	Laços de amizade entre famílias	10
	Poder do sexo masculino	2
Militar	Alianças entre países e celebração de tratados	13
Tradições	Autoridade dos pais sobre os filhos e o dever de obediência dos filhos	19
Outros	O destino	2
	Opinião pessoal (colocar-se no lugar de)	1

Nas respostas a esta questão foi mais difícil estabelecer uma cartografia das fontes de informação usadas para as explicações proferidas. Para as razões relacionadas com a autoridade dos pais e as tradições da época, o filme poderia ter sido uma das fontes de informação assim como o conhecimento histórico prévio, nomeadamente, os conhecimentos adquiridos na unidade programática anterior (A independência do condado Portucalense e a política de casamento do rei de Leão) ou conhecimentos de senso comum. O filme foi certamente a fonte de informação predominante nas respostas que mencionaram o casamento como meio de efectuar alianças políticas e militares entre reinos (13). Este é o caso do Tiago Manuel que afirmou que por vezes o casamento permitia realizar alianças entre países. Considerámos esta frase como uma referência explícita ao filme, já que este tema não tinha sido mencionado em mais nenhum documento:

“Os reis e as pessoas importantes escolhiam os noivos para os filhos porque não podiam ser pobres, não podiam ser traidores ou inimigos do rei ou dos pais. Às vezes os casamentos até serviam para fazer alianças entre países que antes eram inimigos.”, Tiago Manuel

Na mesma ficha de trabalho apresentaram-se dois documentos relatando duas situações diferentes sobre o casamento dos nobres. O documento C falava da política de casamentos na Corte de D. João I e o documento D falava de uma condessa inglesa que

pagou uma dada quantia de libras ao rei para lhe ser permitido permanecer viúva enquanto lhe agradasse (Ver Anexo 1).

A questão colocada sobre estes dois documentos era a seguinte: *Qual das situações relatadas nos dois documentos seria a mais comum nessa época? Justifica a tua resposta.*

A quase totalidade das respostas considerou que o documento C é que relatava a situação mais comum na época e apenas um aluno considerou o documento D.

As justificações apresentadas pelos alunos para a opção pelo documento C foram diversificadas. As razões de natureza económica predominaram, tais como as riquezas e as terras (27). Outro aspecto interessante foi o de considerar que os nobres não desejariam pagar uma dada quantia para poder escolher (13). A ascensão social com a aquisição de títulos (15) e os poderes do rei (14) conheceram ocorrências significativas, assim como a autoridade dos pais sobre os filhos (10). Apenas dois alunos não justificaram a sua opção.

Um número significativo de respostas reintegrava os mesmos argumentos apresentados nas respostas à questão 2.1, analisada anteriormente. Prevaleceram, assim, as razões de índole económica, social e política.

Um só aluno considerou o documento B - A condessa inglesa que pagava uma dada quantia de dinheiro para poder escolher o noivo. Na sua justificação colocou-se numa perspectiva pessoal, afirmando que “preferia pagar e escolher com quem casar (...)”.

De seguida, analisou-se as respostas à questão 3.4 da mesma ficha de trabalho. Não foi fornecido aos alunos nenhum documento sobre o casamento dos camponeses. Questionava-se o seguinte: *Achas que os casamentos dos camponeses estavam sujeitos à mesma situação? Justifica a tua resposta.* Pretendia-se com esta questão indagar o tipo de inferências ou que hipóteses explicativas realizariam.

A grande maioria das respostas (36) assinalou que o casamento dos camponeses não estava sujeito à mesma condição; duas afirmaram que tanto os camponeses como os nobres estavam sujeitos às mesmas condições; uma afirmou que talvez, e dois alunos não responderam à questão.

As respostas que consideraram que o casamento dos camponeses não estava sujeito às mesmas condições do casamento nobre argumentaram que o povo não estava interessado nas riquezas (28); tinha liberdade de opção(15); casavam por amor (13) e não pretendiam obter títulos (Ver Tabela 6).

Tabela 6: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para a celebração do *Casamento Medieval do Povo* (N=41)

Natureza das Justificações	Aspectos	Ocorrências
Económica	Não tinham riquezas/bens	28
Político/Social	Não queriam títulos nem outros poderes	9
	Não havia alianças entre famílias	3
	Os pais não se intrometiam	5
Valores	Amor e felicidade	13
	Liberdade	15
Outras	Não tinham essa lei	1
	O rei não se interessava	3

Na estrutura de muitas destas respostas subentendia-se um raciocínio lógico e plausível deste tipo: - Se os camponeses eram todos pobres não lhes interessava os bens materiais, mas sim os valores morais, tais como a liberdade, o amor e a felicidade. Este tipo de raciocínio era coerente com as justificações apresentadas nas questões anteriores aquando do casamento entre nobres e nas condições de vida.

As duas respostas que consideraram que o casamento dos camponeses estava sujeito às mesmas condições justificaram-se com a autoridade dos pais sobre os filhos e a resposta que assinalou “talvez” justificou com o poder do rei de “comandar” a vida das pessoas.

A maioria das respostas obtidas expressou as suas opiniões numa linguagem própria sem parafrasear ou copiar os documentos disponibilizados. No entanto, seis respostas referiram-se explicitamente ao filme, mais precisamente ao casamento por amor de William Wallace e Murron. O Marco André afirmou o seguinte: “ Eu acho que não porque pelo que vi no filme os camponeses casavam com a pessoa que gostassem. Não tinham títulos, não tinham interesses e eram pobres”.

Outras respostas referiram-se explicitamente ao filme e aos documentos escritos (3), como foi o caso do Filipe Manuel: “O casamento dos camponeses não era assim porque eles escolhiam os noivos como vi no filme. Que até casavam às escondidas e faziam grandes festas. Nos textos que li diziam que eles eram pobres e portanto não eram

interesseiros”. Estas respostas para além de utilizarem os documentos, convocaram o conhecimento tácito contemporâneo e emitiram juízos de valor.

c. A importância social dos cavaleiros

Procederemos à análise das respostas à ficha de trabalho “O tempo dos cavaleiros”(TC). Nesta ficha de trabalho foi-lhes fornecido documentos que versavam as funções dos cavaleiros e o cerimonial de armamento de cavaleiro.

As respostas à questão 2.1: *Os cavaleiros pertenceriam ao grupo dos camponeses ou dos senhores? Justifica a tua resposta.* - todos os alunos (41) consideraram que os cavaleiros pertenciam à nobreza .

As razões apontadas pelos alunos para a atribuição do estatuto de nobre aos cavaleiros estão apresentadas na Tabela 7:

Tabela 7: Distribuição dos enunciados por tipos de razões definidoras do estatuto dos cavaleiros (N=41)

Natureza das justificações	Ocorrências
Poderio económico e política	19
Importância social: cerimónia e o título	16
Importância militar	15
Não justificaram	4

Como se pode constatar, muitas respostas ligaram o estatuto de cavaleiro ao poderio económico e político (19), tais como as riquezas, as terras, os cavalos e as armas. O Rúben escreveu o seguinte: “Eu digo que os cavaleiros são senhores porque deviam receber riquezas e dinheiro dos reis e dos seus senhores, faziam grandes festas, andavam a cavalo, tinham boas armas e lutavam ao lado do seu rei”. O César afirmou simplesmente o seguinte: “Não trabalhavam nas terras como os camponeses.”

Outras respostas (16) consideraram que os cavaleiros eram nobres porque para se ser cavaleiro era necessário possuir um título e tinham direito a uma cerimónia: “os cavaleiros pertenciam ao grupo dos nobres porque recebiam o título numa festa e estavam à beira do rei” (Ana Isabel).

Algumas respostas (15) privilegiaram a importância militar dos cavaleiros, nomeadamente a sua posição territorial no campo de batalha, como foi o caso do Francisco “porque lutava a cavalo e ia à frente nas batalhas”.

Quatro alunos não justificaram a sua decisão.

Tentámos também aqui cartografar as fontes de informação utilizadas nas respostas. Um número significativo de respostas (15) recorreu ao documento F, que versava as funções dos cavaleiros, transcrevendo frases e/ou expressões: “pertenciam ao grupo dos senhores, porque no documento F diz que o ofício de cavaleiro é manter e defender o seu senhor terrenal” (Carla), ou muito simplesmente como afirmou o Paulo, “pertencem aos senhores porque no texto diz.”

Noutras respostas havia uma referência implícita ao filme, sobretudo aquelas que privilegiaram a posição territorial dos cavaleiros no campo de batalha, tema que apareceu nas imagens visionadas do filme.

Posteriormente analisou-se as respostas à questão 2.2 – “*William Wallace o protagonista do filme era um cavaleiro ou um camponês? Justifica a tua resposta*”.

A maioria das respostas (25) considerou que William Wallace era simultaneamente cavaleiro e camponês; 9 que era camponês e 7 que era cavaleiro.

Os alunos que consideraram William Wallace o protagonista do filme era simultaneamente cavaleiro e camponês, apresentaram as seguintes justificações: a sua armação de cavaleiro, apesar de ter continuado a defender os interesses e os ideais do povo escocês. Pareceu que a maioria dos alunos resolveu esta dupla posição de uma forma “harmoniosa”, atribuindo a William Wallace as duas posições sociais:

“William era um cavaleiro e camponês porque quando era pequeno trabalhava no duro e vivia na miséria e quando venceu os ingleses e lutou ao lado de Robert de Bruce foi armado cavaleiro. Mas continuava a defender o povo da Escócia.”, Carlos

Nove alunos acharam que William Wallace era um camponês, porque apesar de ter sido armado cavaleiro manteve os princípios da gente do povo:

“ É um camponês porque sempre lutou e não aceitou a armação de cavaleiro. Continua a lutar pela independência da Escócia contra o rei e os nobres.”, Patrícia

Finalmente, sete respostas atribuíram a William Wallace o estatuto de nobre, argumentando esta decisão na importância social da cerimónia de armamento de cavaleiro e nos ideais de cavaleiro, tal como a lealdade, a valentia, a posse de armas e de cavalo:

“Era um cavaleiro porque os nobres o armaram. Um cavaleiro com as armas e tudo o que era preciso para cumprir as regras de cavaleiro. Mostrou ser valente para defender o seu povo e cumprir as ordens de Deus.”, Águeda

A maioria das respostas serviu-se da trama fílmica para justificar as suas opções.

Os alunos revelaram ter conhecimentos sobre a importância social dos cavaleiros e do cerimonial de armamento, uma vez que todas as respostas incluíram os cavaleiros no grupo social da nobreza. Para além da posição social relevante atribuída aos cavaleiros associaram a essa posição um bom estatuto económico. Relacionaram o estatuto de cavaleiro a determinados símbolos, tais como as armas, o cavalo, a posição no campo de batalha, a valentia e a lealdade.

Quando realizaram a transposição didáctica deste conhecimento para o protagonista do filme optaram por lhe atribuírem as duas condições sociais: camponês e cavaleiro. As justificações apresentadas demonstravam um raciocínio lógico e consistente: sabiam que os cavaleiros pertenciam à nobreza, contudo, as atitudes de Wallace não se enquadravam neste padrão, daí lhe atribuírem um duplo estatuto.

d. A monarquia hereditária e as relações sociais

Procederemos, de seguida, à análise das respostas a cinco questões da ficha de trabalho “O rei e os outros ...” (RO).

Iniciámos o tratamento dos dados à questão 1.2 – “*Com as informações obtidas através do documento G (Testamento de D. Afonso II), explica por que razões o rei da Inglaterra se apoderou do reino escocês (filme)*”.

Nas suas respostas (38), os alunos consideraram que a invasão da Escócia se deveu à falta de descendentes à coroa escocesa, que foi aproveitada pelo rei inglês para usurpar o trono; 6 respostas referiram a expansão territorial - aumentar o território e o domínio político da Inglaterra; outras respostas (7) mencionaram o interesse por novas riquezas (Ver Tabela 8).

Tabela 8: Distribuição dos enunciados por tipos de razões justificadoras da *invasão da Escócia* (N=41)

Razões	Ocorrências
Usurpação do trono por falta de descendentes	38
Expansão territorial	6
Aquisição de novas riquezas	7
Poderio militar da Inglaterra	3

A maioria dos alunos compreendeu correctamente a monarquia hereditária ao considerar que a falta de descendentes directos poderia provocar uma crise política num reino e que as relações entre reinos vizinhos com distinto poderio económico e político poderiam provocar crises.

Foi possível identificar algumas das fontes de informação usadas na estruturação das suas respostas. A usurpação do trono escocês por parte da Inglaterra devido à falta de descendentes directos escoceses, que constituiu o argumento “central” da trama fílmica visionada, assim como o poderio militar inglês sobre os “pobres” escoceses. A questão da descendência estava também implícita no documento G – Testamento de D. Afonso II.

A expansão territorial e a aquisição de riquezas pareceram-nos argumentos possivelmente baseados em conhecimentos anteriores - condições de vida da nobreza e do povo e da estratificação social da época medieval.

De seguida, procederemos à análise das respostas à questão 4 – “*Com as informações obtidas através do documento H (Direitos do rei) explica as razões dos conflitos entre o rei Eduardo I e os nobres escoceses*”.

As respostas dos alunos realçaram razões de natureza económica para justificarem a origem dos conflitos entre os nobres e o rei, tais como terras (17) e rendas (6). A promoção social foi também referida através da obtenção de títulos (15) e as mútuas traições (16), aspecto explícito no filme. Um número significativo de respostas (13) considerou que tanto o rei como os nobres tinham praticamente os mesmos direitos e interesses e por isso mesmo entravam em conflito. Este argumento demonstra uma capacidade de generalização e de conhecimento substantivo relevante sobre as posições políticas e sociais dos nobres/rei. Menos referidos foram os direitos sucessórios (alguns nobres pretendiam o trono –

referência ao conde Robert de Bruce); o autoritarismo do rei e a defesa da pátria perante a invasão (Ver Tabela 9).

Tabela 9: Distribuição dos enunciados por tipos de razões geradoras dos conflitos entre o Rei e a Nobreza (N=41)

Natureza das razões	Aspectos	Ocorrências
Económica	Rendas e terras	19
Políticas e jurídicas	Autoritarismo do rei	3
	Direitos sucessórios	7
	Direitos e interesses iguais	13
Militar	Defesa da pátria	7
Social	Títulos	15
	Traições	16
Outras	Respostas tautológicas	2

Esta questão estava formulada de modo a que para elaborarem as respostas, os alunos pudessem utilizar quer os documentos escritos quer o filme. Da análise das respostas pode-se concluir que um número significativo de respostas utilizou estas fontes de informação. O filme foi utilizado quando fizeram referência explícita às traições, à defesa da pátria e à busca de títulos e terras. Os documentos escritos foram as fontes usadas quando referiram os direitos e a questão sucessória.

A maioria dos alunos utilizou palavras próprias sem necessitar de copiar excertos dos documentos escritos e sem se referir explicitamente a certas sequências filmicas, denotando-se que certos conhecimentos já tinham sido consolidados ao longo desta experiência pedagógica.

Analisámos as respostas à questão 3 – “*Por vezes, os reis mandavam “fiscalizar” os bens da nobreza. Aponta algumas razões para que tal acontecesse*”. Os alunos não dispunham de nenhum documento escrito sobre o assunto e também não havia referências explícitas no filme. Pretendia-se assim, que os alunos elaborassem algumas hipóteses explicativas.

Na maior parte das respostas registou-se a formulação das seguintes hipóteses explicativas: os nobres podiam roubar os bens da coroa ou abusar da confiança do rei (34). O João escreveu o seguinte: “O rei mandava fiscalizar porque os nobres não eram de

confiança, eram muito gananciosos, querem ter tantos bens como o rei e até o podiam roubar.”

Algumas respostas (6) mencionaram a verificação da legalidade. Todas as respostas que referiram este aspecto serviram-se do documento H (direitos do rei). Um exemplo deste tipo de resposta foi dada pelo Pedro Alexandre: “era para ver se estava tudo direitinho e se havia terras sem dono.”

Prevenir conspirações políticas dos nobres contra o rei foi apontado por 5 das respostas. A título de exemplo, a Rita respondeu o seguinte: “Os reis mandavam fiscalizar os bens da nobreza para saber se está tudo bem com a nobreza e para ter a certeza que eles não andavam a conspirar contra ele, a tomar as terras livres e as do rei.”

Por fim, quatro respostas colocaram ênfase na autoridade do rei, como por exemplo a Águeda afirmou o seguinte: “O rei mandava em tudo e tinha de ter a certeza que o seu castelo estava seguro e verificar se eles cumpriam tudo.” (Ver Tabela 10).

Tabela 10: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para a fiscalização dos bens da Nobreza pelo Rei (N=41)

Razões	Ocorrências
Roubo e abuso de confiança dos nobres	34
O rei garante da legalidade	6
Prevenção contra conspirações políticas nobres	5
Autoritarismo do rei	4
Respostas tautológicas	3

A maioria das hipóteses elaboradas pelos alunos seguiu um raciocínio lógico deste tipo:- A fiscalização era uma consequência de possíveis actos ilícitos.

Para os alunos, se o rei mandava fiscalizar os bens da nobreza seria para verificar a legalidade, para não ser roubado e para exercer controlo político sobre os poderosos, uma vez que quanto mais ricos mais difícil. Outras respostas associavam fiscalização ao exercício de autoridade por parte do rei.

Analisámos, posteriormente, as respostas à questão 5 da presente ficha de trabalho (RO), que passamos a transcrever: “*O que levava o povo escocês a lutar contra os ingleses?*”

Esta questão foi desenhada com o objectivo dos alunos seleccionarem motivos e razões que terão levado o povo escocês a esta reacção.

As respostas evidenciaram os seguintes aspectos: o povo escocês lutou pela independência da Escócia (39) e a defesa de valores patrióticos - amor à pátria (14). Apesar de terem visionado um filme de guerra salientaram os valores da paz (13); consideraram a participação na guerra uma questão de honra (12) e de coragem (11).

A quase totalidade das respostas colocou ênfase na luta “ideológica” do povo escocês contra a Inglaterra, para defender a liberdade, a independência e a honra. Os alunos seguiram nas suas respostas o argumento do filme, uma vez que o filme enaltecia a defesa da liberdade e da pátria por parte do povo escocês (Ver Tabela 11)

Tabela 11: Distribuição dos enunciados por tipos de razões para o envolvimento popular na Guerra da Independência (N=41)

Razões	Ocorrências
Luta pela liberdade/independência/pátria	39
Honra/Coragem	23
A paz	13
Vingança	8
Desprendimento dos bens materiais	6

Na mesma ficha de trabalho (RO), colocámos directamente a seguinte questão (5.^a): “*Achas que William Wallace foi um herói? Justifica a tua resposta*”.

Todos os alunos responderam que sim. As justificações obtidas foram muito heterogéneas, que passamos a apresentar (Ver Tabela 12).

Tabela 12: Distribuição dos enunciados por tipos de características definidoras de Herói (o protagonista do filme) (N=41)

Qualidades	Aspectos	Ocorrências
Valores	Independência da Escócia	18
	Liberdade/direitos do seu povo	33
	Paz/bem comum	15
Militares	Vitórias/proezas militares	20
Pessoais	Sufrimento, honra, coragem, sinceridade, vingança	11

A concepção de herói dos alunos relativamente à personagem William Wallace é de que este de certa forma encarna um conjunto de valores, tais como : a liberdade (20), a defesa da independência do seu país (18), a defesa dos direitos do seu grupo social (13), a defesa do bem comum (8) e a paz (7). Aliás, foram de uma maneira geral os mesmos motivos que apresentaram para justificarem a adesão do povo escocês na luta contra a Inglaterra, parecendo assim que, desta forma, William Wallace encarnava os ideais do povo. Nas respostas deste tipo estavam inerentes alguns ideais subjacentes ao herói: a defesa da independência do reino, do povo, das injustiças e o bem comum.

“Eu acho que William Wallace foi um herói porque lutou pela liberdade da Escócia, pela honra do seu povo e não por títulos e terras.”, Rita

“Eu acho que William Wallace foi um herói porque lutou com o seu povo pela liberdade e segurança. Apesar de ter sido um homem que lutou pela pátria, pela justiça contra o rei inglês e contra os nobres do seu país (...)”, Carlos

“William foi um herói porque defendeu o seu povo contra o rei inglês. Defendia a justiça e a paz. Lutava para obter a liberdade, a paz e a harmonia da Escócia.”, Adriana

As vitórias militares obtiveram igualmente relevância (15) enquanto a sua capacidade guerreira individual foi mencionada apenas em 5 respostas. A relevância atribuída às vitórias militares está de acordo com o teor do filme e com a caracterização do protagonista:

“William Wallace foi um grande herói porque ele e a sua tropa combateram muito e ganharam muitas vezes.”, Cátia Rafaela

“Ele foi um herói porque combateu os ingleses mais fortes e planeava todas as batalhas.”, Francisco

“William Wallace foi um herói porque lutou com coragem, uniu o povo para a luta pela independência e venceu em muitas batalhas difíceis.”, Tiago

As qualidades pessoais registaram menos ocorrências, destacando-se ligeiramente a sua capacidade de sofrimento (10) e a honra (8); as traições de que foi alvo e a coragem (6). A sinceridade e a vingança registaram poucas ocorrências. As fracas ocorrências nas características individuais do protagonista foi um resultado surpreendente, uma vez que a

trama fílmica poderia induzir os alunos a uma concepção de um herói mitificado, exacerbando as suas qualidades pessoais.

“ Eu acho que William Wallace foi um herói porque lutou e sofreu muito (...) Quando lhe mataram a mulher vingou-se deles (...)”, Adriana Regina

“Sim eu acho que William Wallace foi um herói porque lutou pela paz da Escócia e também era muito sincero, queria sempre ajudar e tinha muita coragem. Ainda por cima escolheu a rapariga ideal e sofreu por esse amor.”, Aida

“Ele foi um herói pela coragem e nunca desistiu mesmo quando era traído pelos escoceses. Tinha honra e cumpria a sua palavra e isso custou-lhe a vida e o sofrimento.”, Carla

Algumas conclusões

Da análise das respostas obtidas às questões de teor explicativo sobre as temáticas em estudo: as condições de vida da nobreza e do povo; a política de casamento, a importância social dos cavaleiros e a monarquia hereditária, poderemos concluir que a nível de **conteúdo substantivo** as respostas evidenciaram os seguintes aspectos:

- Caracterizaram as condições de vida da nobreza, dando relevância aos palácios, ao vestuário, à qualidade do mobiliário, ao ócio, às diversões e à alimentação. Relativamente ao povo salientaram as más condições de habitação, de trabalho, a má qualidade das roupas e as obrigações que tinham de cumprir.
- Consideraram que as razões e os condicionalismos que moviam o casamento nobre eram de cariz económico e de promoção social; a autoridade dos pais, as alianças entre famílias e a força das tradições desempenhavam igualmente uma acção importante. Pelo contrário, as pessoas do povo casavam por amor, já que não tentavam a ascensão social e não procuravam bens materiais.
- Afirmaram que os cavaleiros pertenciam à nobreza, uma vez que detinham poder económico e militar. Relacionaram o estatuto de cavaleiro a determinados símbolos - o cerimonial, as armas, o cavalo, a espada, a lealdade. Atribuíram aos cavaleiros uma grande importância social.

- Compreenderam as normas da monarquia hereditária, conhecendo também os principais direitos da coroa e a origem do conflito de interesses entre nobres e os reis. Consideraram que o povo lutava por valores, tais como a liberdade, a independência, a honra e a coragem.

Quando expressaram **opiniões** sobre temáticas e grupos sociais muito diferentes, um número significativo de alunos estruturou as suas respostas em oposições binárias, construindo e desenhando as respostas numa espécie de antinomia. Este tipo de respostas surgiu na questão 2, da ficha de trabalho “A vida material” (VM), sobre as condições de vida da nobreza e do povo. Assim como, as respostas às questões 2.1 e 3.4 da ficha de trabalho “O casamento medieval” (CM), sobre o casamento nas camadas populares e dos nobres. A maioria dos alunos exprimiu opiniões socorrendo-se das fontes de informação disponibilizadas ao longo do estudo. Poucos se socorreram das suas opiniões pessoais e notou-se que os alunos que basearam as suas respostas no filme exprimiram opiniões mais emotivas, sobretudo na temática do casamento e na vida material dos diferentes grupos sociais. Através da identificação e apreciação das acções humanas e das condições de vida dos homens do passado, alguns alunos desenvolveram atitudes críticas e expressaram o seu ponto de vista à luz das fontes de informação disponibilizadas.

A um número significativo de respostas subentendia-se um **modo explicativo** de estruturar as suas ideias, visível na linguagem utilizada, com o uso frequente de conectores, tais como: “porque”, “por isso”, “mas”, “também”, “portanto”, etc. Para além deste aspecto, também seleccionaram factores, motivos e condições que poderiam explicar as temáticas, como se pode verificar na frequência de ocorrências analisadas anteriormente. Um número reduzido, mas importante de respostas, situaram-se ao nível descritivo, enumerando um conjunto de características sobre as temáticas em estudo. Alguns alunos conseguiram construir explicações mais gerais, partindo de casos concretos e de acções individuais, como foi o caso de alguns alunos que referiram aspectos do casamento real do filme e das acções da corte de D. João I para enunciarem os motivos e as condicionantes do casamento aristocrático. O mesmo ocorreu quando se serviram da cerimónia de armamento de cavaleiro para referirem o estatuto social e político destes últimos.

Para aferir a consistência explicativa empírica e a consistência explicativa lógica das respostas dos alunos baseámo-nos no estudo de Barca (2000).

Quanto à **consistência explicativa empírica**, verificámos que a maioria das respostas obtidas serviu-se da evidência disponibilizada ao longo do estudo. Um número significativo de opiniões apresentadas pelos alunos sobre as condições de vida dos camponeses e dos nobres baseou-se no documento escrito fornecido, poucas respostas nos excertos do filme e algumas respostas denotaram influências de mais de uma fonte de informação (Ver Tabela 4, p. 181). No casamento medieval, o filme pareceu ter sido a fonte mais utilizada, mas foi mais difícil detectar com rigor a influência exercida pelos textos. Na importância social dos cavaleiros muitas respostas basearam-se no documento F (funções do cavaleiro) e algumas respostas no filme (posição territorial dos cavaleiros). No caso da monarquia hereditária, todas as questões pediam a comparação explícita de documentos e verificou-se que a maioria dos alunos a realizaram. O filme forneceu dados informativos mais genéricos (temas, ...) e os textos mais pormenores (locais, datas, normas,...).

Ao longo do estudo, os alunos serviram-se da evidência disponibilizada para a construção das suas respostas. Os documentos escritos foram utilizados com maior preponderância, sobretudo o texto historiográfico, cedido na ficha de trabalho VM. As restantes fontes escritas foram também parafraseadas e serviram de “prova” às suas respostas. Os excertos do filme foram mais utilizados na temática o casamento medieval, em que os alunos se socorreram dos aspectos emotivos apresentados para argumentarem as suas opiniões e explicações. Na temática a vida material, o filme serviu de “prova” em muitas respostas em que afirmaram expressões deste tipo “eu vi as casas pobres”, “eu vi os palácios ricos”, “eu vi a coroa e as jóias”, etc.

Perante estas conclusões torna-se premente que os professores seleccionem e utilizem nas suas aulas materiais diversificados, apresentando diferentes perspectivas, suficientemente atraentes e significativas para os alunos.

Quanto à **consistência explicativa lógica** pode-se verificar a dois níveis: grau de coerência nas respostas a questões diferentes mas relacionadas e formulação de algumas hipóteses explicativas:

Quanto ao grau de coerência, verificou-se que a maioria das respostas às questões 2.1 e 3.1 da ficha de trabalho - “Casamento medieval” foram coerentes, ou seja, uma

percentagem significativa de respostas à questão 3.1 reintegrou os mesmos argumentos apresentados nas respostas à questão 2.1, prevalecendo as razões de índole económica, social e política. Na ficha de trabalho - “Tempo dos cavaleiros”, as respostas à questão 2.1 sobre a condição social dos cavaleiros constituiu a base e motivou a mobilização didáctica para o protagonista do filme, na questão 2.2.

A consistência explicativa verificou-se também nas respostas às questões em que não era fornecida nenhuma fonte de informação. Como foi o caso das respostas às questões 3.3 do casamento popular (“Achas que os casamentos dos camponeses estavam sujeitos à mesma situação? Justifica a tua resposta”) e 3 da ficha de trabalho - “O rei e os outros ...” sobre os motivos que levaria o rei a fiscalizar os bens da nobreza). Neste caso, muitos alunos apresentaram algumas hipóteses explicativas plausíveis. As hipóteses explicativas formuladas pelos alunos prevaleciam ideias de senso comum e um certo raciocínio lógico. Este tipo de questões são importantes para desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo dos alunos.

5.3 - Terceiro momento de análise: Avaliação das duas narrativas com suportes diferentes

No sentido de indagar as ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais analisaram-se as seguintes respostas:

- a. As respostas às questões de natureza discriminatória, ou seja, os alunos tiveram que apresentar as semelhanças e as diferenças entre os documentos escritos e os excertos do filme;
- b. As respostas às questões estritamente relacionadas com as razões das diferenças entre os dois relatos históricos, ou seja, os excertos do filme e os documentos escritos.
- c. As respostas ao Questionário “O papel do Historiador e do Realizador” (QHR) e à Entrevista.

Com as questões de natureza discriminatória pretendeu-se que os alunos apresentassem as diferenças e as semelhanças entre os dois suportes (filme e documentos escritos). Estas questões foram repetidas em todas as fichas de trabalho, excepto na ficha de trabalho “O rei e os outros” (RO) em que constavam, apenas, questões de teor explicativo na comparação de documentos já analisadas na secção anterior. As semelhanças e diferenças foram listadas e colocadas em tabelas para indicar a frequência das mesmas. As questões colocadas foram as seguintes:

3.1. Comparando os excertos do filme com o texto, que semelhanças encontras? E que diferenças encontras? (VM)

1.2. Apresenta as semelhanças e as diferenças com o casamento Real que viste no filme.(CM)

1.2. Que semelhanças e diferenças encontras entre o ritual do armamento do cavaleiro descrito no documento e o que viste no filme?(TC)

Quanto às questões relacionadas com as razões das diferenças entre os dois relatos pretendia-se que os alunos avaliassem as duas narrativas com suportes diferentes. As questões foram também repetidas em todas as fichas de trabalho, excepto na ficha “O rei e os outros” (RO) pelos motivos acima referidos. As questões formuladas foram as seguintes:

4. *Viste um filme e leste um texto históricos. Qual deles achas que relata a “verdadeira história”? Porquê? (VM)*

4. *Viste um filme e leste documentos/textos históricos. Qual deles achas que relata a “verdadeira história”? Porquê? (CM)*

1.3. *Como explicas essas diferenças? (TC)*

Para aprofundar e complementar informações deste domínio analisaram-se as respostas obtidas pelo Questionário “O papel do Historiador e do realizador” (QHR) e as entrevistas realizadas *à posteriori* e aplicadas a onze participantes do estudo (Ver Quadro 12, p. 147).

Iniciámos a análise com o tratamento dos dados fornecidos pelas respostas às questões de natureza discriminatória, designadamente pela questão 3, da ficha de trabalho “A vida material no século XIII” (VM), relativamente a aspectos da vida material fornecidos quer pelos excertos do filme quer pelo documento escrito.

Nas suas respostas, os alunos consideraram que **coexistiam nos dois suportes** (documento escrito e filme) os seguintes elementos: os palácios (22); o mesmo sistema de iluminação e mobiliário (17); as casas pequenas, feitas de pedra e com telhado de colmo dos camponeses (23); o vestuário dos nobres era luxuoso (17); as senhoras usavam véu e crespina (14); vestido comprido (13) e penteados com tranças (11). Referiram-se menos ao vestuário das camadas populares: o uso de sandálias mereceu destaque (11) e o facto de ser de má qualidade (6) (Ver Tabela 13).

Tabela 13: Tipos de conteúdos semelhantes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: *Vida material*(N=41)

Elementos	Ocorrências
Palácios com muitas divisões	22
Iluminação e mobiliário dos palácios	17
Casas pequenas, de pedra e telhado de colmo	23
Mobiliário do povo	14
Luxo dos nobres	17
Jóias da nobreza	6
Saia, véu, crespina, túnicas, manto, saia, capuz, sandálias, capa, etc	14
Penteados femininos da nobreza	11
Fraca qualidade do vestuário do povo	6
Boas condições dos nobres	6
Más condições do povo	6

As **diferenças** apontadas entre os dois suportes foram as seguintes: no filme, os homens escoceses usavam kilts (33); os locais eram diferentes, o texto referia-se a Portugal e o filme à Escócia e à Inglaterra (2) e a lareira da casa dos camponeses no texto situava-se dentro da casa e no filme fora dela (1)

Os alunos sempre que determinados aspectos não coexistiam nos dois suportes, converteram essa ausência numa diferença. As personagens masculinas do filme usavam cabelo comprido e o texto não referia esse aspecto; viram no filme baldes de madeira, o que o texto não mencionava, e o texto dizia que os homens do povo usavam chapéus de palha e não os viram no filme (Ver Tabela 14).

Tabela 14: Tipo de conteúdos diferentes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: *Vida Material* (N=41)

Documentos escritos	Filme	Ocorrências
Ausência	Kilt escocês	33
Os camponeses usavam chapéu de palha	Ausência	17
Ausência	Os homens usavam cabelo comprido	8
Ausência	Baldes de madeira e botas de pano	4
Lareira dentro de casa	Lareira fora de casa	1
Portugal	Escócia/Inglaterra	2
Menos real	Mais real	2

Nos aspectos relacionados com a vida material, os alunos consideraram que havia mais semelhanças do que diferenças entre os documentos escritos e o filme. As semelhanças mais realçadas foram ao nível da habitação e do vestuário.

Analisaremos, de seguida, as respostas à questão 1.2 da ficha de trabalho CM, em que os alunos discriminaram as semelhanças e diferenças entre os dois suportes relativamente ao casamento medieval.

Os alunos consideraram que as semelhanças entre os dois suportes eram as seguintes: vestuário luxuoso e uso de determinadas peças - manto vermelho, túnicas, qualidade dos tecidos, ... (38); as jóias exibidas (32), o local onde ocorreu a cerimónia (14) e o membro do alto clero que a realizou (26). (Ver Tabela 15).

Tabela 15: Tipo de conteúdos semelhantes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: *Casamento Medieval* (N=41)

Elementos	Ocorrências
Vestuário	38
Jóias	32
Bispo	26
Igreja	14
Convidados fidalgos	10
Palavras do cerimonial	2

As diferenças apontadas foram as seguintes: tratou-se de um casamento de pessoas diferentes (5) e em locais diferentes (3).

Os restantes aspectos mencionados como diferenças tinham a ver com a ausência de alguns aspectos nos dois suportes. O texto não referia militares convidados (5) nem a iluminação da igreja (11). Assim como, o filme não mostrou as damas fidalgas a cantar (26) e a deslocação a cavalo do príncipe até à igreja (18). As diferenças apontadas pelos alunos são apresentadas na tabela 16.

Tabela 16: Tipo de conteúdos diferentes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: *Casamento Medieval* (N=41)

Documentos escritos	Filme	Ocorrências
Donas fidalgas cantando	Ausência	26
Ausência	Militares convidados	5
Ausência	Iluminação da igreja	11
O rei foi a cavalo até à igreja	Ausência	18
Casamento realizado em Portugal	Casamento realizado na Inglaterra	3
Reis de Portugal	Príncipes ingleses	5
Realização da boda	Ausência	5
Ausência	Os noivos não gostavam um do outro	6
Leu	Viu	3

Relativamente ao casamento real, apontaram também, muitas semelhanças, designadamente o vestuário luxuoso, descrevendo algumas peças do vestuário; as jóias e a igreja. As principais diferenças apontadas entre o casamento descrito no documento escrito e o visionado no filme foram: as pessoas e os locais diferentes.

Quanto ao armamento de cavaleiro as respostas registaram as seguintes semelhanças nos dois suportes: ajoelhou-se (26); cingiu a espada (30) e constituía uma honra ser-se armado cavaleiro (16) (Ver Tabela 17).

Tabela 17: Tipo de conteúdos semelhantes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: *Armamento de cavaleiro* (N=41)

Elementos	Ocorrências
Ajoelharam-se	26
Cingiram a espada	30
Honra da cerimónia	16

Apontaram as seguintes diferenças: o documento escrito mencionava um beijo em significação da caridade (35); uma bofetada para que se lembre do que prometeu (36); levantar os olhos ante Deus (12) e a confissão dos pecados antes da cerimónia (15) que não foram visionados no filme. No filme, o cavaleiro recebeu uma medalha da Ordem e o texto não referia esse aspecto. O festim da Ordem da Cavalaria referido no documento escrito foi no filme transformado numa grande discussão (31) (Ver Tabela 18).

Tabela 18: Tipo de conteúdos diferentes entre os dois suportes (texto/filme) presentes nos enunciados: *Armamento de cavaleiro* (N=41)

Documentos escritos	Filme	Ocorrências
Confessar antes da cerimónia	Não se confessar	15
Dar um beijo	Não beijar	35
Dar uma bofetada	Não levar uma bofetada	36
Ajoelhar ante o altar	Não se ajoelhar ante um altar	5
Levantar os olhos perante Deus	Não levantar os olhos	12
Ausência	Receber uma medalha	14
Personagens diferentes	William Wallace	2
No fim da cerimónia havia um festim	No fim da cerimónia houve uma discussão	31
Escrito	Imagens	2

Quanto ao armamento de cavaleiro, apontaram mais diferenças do que semelhanças entre os documentos de suportes diferentes.

As respostas dos alunos foram muito pormenorizadas, como se fosse um “passatempo” de detecção de semelhanças e diferenças. Julgámos que para estes resultados

muito terá contribuído a metodologia adoptada aquando da realização das fichas de trabalho - os alunos visionaram os excertos do filme correspondentes às questões.

Sempre que nos documentos com suportes diferentes não coexistiam os mesmos aspectos, os alunos consideraram essa ausência como uma diferença. Esta conversão de uma ausência em diferença foi mais notória nas temáticas da vida material e no casamento real - temáticas que apresentavam nos dois suportes mais semelhanças do que diferenças.

Procederemos, de seguida, à análise das respostas dos alunos às questões pertencentes ao domínio da **avaliação das duas narrativas com suportes diferentes**. Categorizámos as respostas dos alunos tendo como referência conceptual as propostas de Lee (1996, 2000); a leitura interpretativa dos dados empíricos e a natureza dos suportes utilizados.

Realizámos em primeiro lugar uma análise mais exemplificativa e, em segundo lugar, uma análise mais quantitativa.

Os dados forneceram indicadores de seis categorias acerca das ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais: Natureza do suporte; Construção, Verdade, Conteúdos diferentes, Intenção e Autoria (Ver Quadro 15).

Quadro 15: Categorias de avaliação dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais

Categoria	Indicadores
Natureza do suporte narrativo	- Os alunos consideram que as histórias são iguais, apenas utilizam linguagens diferentes (textual e cinematográfico).
	- As características específicas destas linguagens determinam a noção de realidade das histórias.
Construção das narrativas	- Os alunos consideram que o facto das narrativas não serem iguais deriva das dificuldades em aceder ao passado. A ausência de testemunhos vivos e o tipo de fontes disponíveis influenciam a construção das narrativas.
Verdade das narrativas	Os alunos consideram que a verdade das narrativas está relacionada com a datação da sua criação
	- A verdade de uma narrativa depende de existirem outras fontes que a corroborem
	- Os alunos reconhecem a natureza ficcional de uma narrativa pelas características específicas da natureza do seu suporte narrativo. Efeitos especiais
Conteúdo diferentes das narrativas	- Os alunos consideram que as narrativas são diferentes porque falam de assuntos, personagens e contextos geográficos e culturais diferentes.
Intenção das narrativas	- Os alunos consideram que as intenções das narrativas são diferentes, sendo capazes de discriminar a função de aprendizagem e a do divertimento.
Autoria das narrativas	- Os alunos consideram que as narrativas são diferentes porque os autores são sujeitos diferentes.
	- As diferenças são fruto de ocorrência de erros, de focalizações intencionais, sejam elas derivadas de critérios de selecção de teor criativo ou de atribuição de relevância para a construção de narrativas.

Na categoria, **Natureza do suporte narrativo**, os alunos consideraram que as histórias eram iguais, apenas utilizaram linguagens diferentes (textual e cinematográfico), e que as características específicas destas linguagens determinaram a noção de realidade das histórias.

Alguns alunos, como foi o caso da Andreia Sofia, consideraram que as histórias eram iguais, apenas utilizaram linguagens diferentes e ambas contavam histórias verdadeiras, não questionando as fontes de informação:

“Eu acho que os dois [documentos escritos e excertos do filme] relatam a verdadeira história, porque ambos falam da vida dos nobres, dos reis, dos camponeses e as suas maneiras de vestir e de viver. Só que no filme vê-se e no texto lê-se.”

O aluno Paulo Júnio atribuiu o mesmo significado às histórias, mas deu maior relevância às imagens do filme. As imagens em movimento facilitavam o conhecimento, uma vez que poderia ver como as “coisas” realmente aconteceram:

“ São os dois, no filme é melhor porque se vê as imagens e no livro não podemos ver como são as coisas. Por isso é que é melhor ver filmes.”

Por seu lado, o Ricardo Manuel considerou que as características específicas da linguagem cinematográfica determinaram a noção de realidade. Achou as imagens do filme mais verdadeiras, porque, mais reais:

“ Acho o filme [relatando a verdadeira história], porque no filme mostrou as mobílias mais reais, os castelos, os vestidos, o chão, o telhado, as pessoas, etc. E o mesmo com os camponeses que mostrou as casas mais verdadeira, as pessoas, as roupas e etc. O filme parece mais real, vejo as personagens.”

Este aluno na entrevista manteve as mesmas ideias, mas acrescentou que tinha dificuldades de leitura e que as histórias eram muito parecidas, não estabelecendo já uma relação directa entre a realidade das imagens cinematográficas com a verdade das mensagens. Considerou que as imagens em movimento facilitavam a transmissão da mensagem, uma vez que tinha dificuldades de leitura:

[E – Explica-me por que achaste que o filme era mais verdadeiro?

R – Nas imagens, no desempenho e nos actores...

E – E o que achaste dos textos?

R – Não gosto muito de ler e não compreendo bem os textos.

E – Tens dificuldades de leitura?

R – Sim.

E – Achaste ou não as histórias parecidas?

R – Sim muito parecidas. (Ent: Ricardo Manuel)]

Na categoria, **Construção das narrativas**, os alunos consideraram que o facto das narrativas não serem iguais deriva das dificuldades em aceder ao passado e construir uma narrativa. A ausência de testemunhos vivos e o tipo de fontes disponíveis influenciam a construção das mesmas.

O aluno João Paulo, cujas respostas foram incluídas nesta categoria, colocou ênfase nas dificuldades em aceder ao passado, mas de uma forma genérica. No sentido de que o passado não pode ser “ressuscitado” e logo o nosso conhecimento será sempre imperfeito:

“ Eu explico as diferenças porque as pessoas de agora nunca sabem ao certo o que aconteceu no passado.”, João Paulo

Já o aluno Tiago Manuel realçou o tipo de fontes disponíveis, considerando que o acesso a fontes diferentes conduz a resultados divergentes:

“[explico as diferenças] porque o realizador do filme leu livros diferentes do autor do livro.”, Tiago Manuel

O aluno Camilo destacou que a ausência de testemunhos vivos inviabilizava o conhecimento do passado, parecendo na resposta escrita ter uma atitude céptica quanto ao conhecimento do passado:

“Nenhum é realmente verdadeiro porque nenhum estive a ver. E pode haver algumas coisas verdadeiras, mas ninguém sabe ao certo se é verdadeiro (...)”, Camilo

Na entrevista, acrescentou que se podia reconstruir “partes” do passado através da consulta de livros nas bibliotecas, na observação de objectos, na selecção, “retirando partes”, e na imaginação dos historiadores. Contudo, a ausência de testemunhos vivos impossibilitava a verdade histórica:

[E – Na primeira ficha consideraste que nem o filme nem os documentos eram verdadeiros, porque não se pode conhecer o passado. Explica melhor.
C – Porque não existe ninguém que saiba dessa época e se houver já deve ter morrido.
E – Então como o historiador reconstrói o passado?
C – Vai a bibliotecas, livros sagrados, livros sobre História antiga.
E – E como faz depois a sua história?
C – Retirando partes, olhando as peças, roupa, comidas e imagina.
E – E fará uma História verdadeira?
C – Não, porque ele não sabe como realmente é. (Ent: Camilo)]

Na categoria, **Verdade das narrativas**, os alunos consideraram que a verdade das narrativas estava relacionada com a datação da sua criação. Podia, também, depender de existirem outras fontes que a corroborem ou de reconhecerem a natureza ficcional de uma narrativa pelas características específicas da natureza dos suportes narrativos, tais como os efeitos especiais.

O César considerou que a verdade das narrativas estava relacionada com a datação da sua criação. Assim, para ele eram mais fiáveis os documentos escritos por terem sido criados primeiro do que o filme:

“É o texto [mais verdadeiro], porque primeiro fizeram-se os livros e depois o realizador leu-os e tirou ideias para fazer o filme.”, César

[E – (...) Então quem faz primeiro é que tem razão?

C – Sim, porque se não fossem os livros não havia filmes. Os que os fizeram [livros] podem ter mais conhecimento e estudos.

E – Achas que todos os autores de livros são mais antigos e que por isso têm mais razão?

C – Sim, sim.. (Ent: César)]

A aluna Ana Isabel atribuiu maior relevância ao facto dos documentos terem sido escritos por pessoas do século em estudo:

“Eu acho que são os documentos porque naquela altura era o mais verdadeiro e era mais antigo e foi escrito pelas pessoas daquele tempo.”, Ana Isabel

Tanto para o César como para a Ana Isabel, a veracidade das narrativas estava associada à datação da sua criação, ou seja, quanto mais antigo mais verdadeiro.

Outros alunos, como o Fábio e a Aida atribuíram a validade das narrativas ao facto de existirem outras fontes que a corroboram. A Aida referiu um programa televisivo e o Fábio aludiu a filmes e a livros. Nestes dois casos, foi a existência de outras fontes com mensagens semelhantes que justificou a opção tomada.

“Eu acho que é o filme, porque as coisas que eu tenho ouvido do professor Saraiva na RTP 2 é muito parecido com a história do filme.”, Aida

“Eu acho que são os documentos (melhor o doc. C) que relata a verdadeira história porque lá diz o que mostra em vários filmes e em livros, etc.”, Fábio: Ficha CM

Por sua vez, a Flávia reconheceu a natureza ficcional do filme, pelos efeitos especiais que presenciou, associando estes efeitos ao entretenimento. Assim, as características específicas da natureza do suporte fílmico tinham menos fiabilidade do que os documentos escritos elaborados por historiadores:

“Eu acho que o texto porque tem mais coisas sobre a vida do século XIII e o filme tem muitas invenções. O realizador inventa com efeitos especiais, como os cavalos a morrer, as flechas a espetar para o filme ficar mais emocionante.”, Flávia

Mais tarde, este aluno explicitou melhor o seu raciocínio:

[E – Consideraste os textos mais verdadeiros do que o filme. Explica melhor.

F – Dos tempos antigos o realizador até podia ser verdadeiro e outras não sabe e inventa. Os textos já falam do que realmente é.

E – Então os textos dizem a verdade?

F – Nem todos são verdade. Não vi nenhum falso (...)

E – Na ficha da cerimónia de armamento de cavaleiro dizes que o realizador do filme fez as partes mais importantes e nos textos falam exactamente do que aconteceu. Porquê.

F – O historiador fala como eles se vestiam, era muito mais explicado.

(...)

E – O que viste no filme que não te convenceu?

F – A parte das mortes, os cavalos, era tudo fantástico como se fosse uma lenda para as pessoas gostarem.

E – E, se o realizador tivesse consultado historiadores escoceses e ingleses teria feito melhor?

F – Teria, porque nesses países podiam ter livros (Ent: Flávia)]

Na categoria de, **Conteúdos diferentes**, os alunos consideraram que as narrativas eram diferentes porque falavam de assuntos, personagens e contextos geográficos e culturais diferentes.

Por exemplo, a Adriana Regina destacou que as narrativas eram diferentes porque se referiam a personagens diferentes: “Eu acho que são os dois. Porque no filme vi um casamento com Isabelle de França e o filho do rei da Inglaterra. E no texto vi o casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre.”.

A Carla atribuiu as diferenças por se tratarem de realidades com tradições e focalizadas em datas diferentes: “[as diferenças] são por causa das tradições e porque são de outro tempo.”.

O Rúben referiu-se a contextos geográficos e culturais diferentes e na entrevista manteve as mesmas ideias:

“[as diferenças] é porque são de países diferentes, o texto fala sobre Portugal e o filme sobre dois países estrangeiros (Inglaterra e Escócia).”, Rúben

[E – Consideraste que tanto o filme como os textos eram verdadeiros, mas que havia diferenças nas personagens, países e culturas. Porquê.

R – Acho que vão buscar informações aos países próprios para falar desses países.

E – As histórias eram parecidas?

R – Sim. (Ent: Rúben)]

Na categoria, **Intenção das narrativas**, os alunos consideraram que as intenções das narrativas eram diferentes, sendo capazes de discriminar a função de aprendizagem e a do divertimento.

O Filipe, cuja resposta foi incluída nesta categoria, considerou que determinadas acções do protagonista do filme eram diferentes dos documentos escritos porque no filme tinham de “passar” a concepção de herói, para ser do agrado do público, fazendo já uma distinção entre narrativa fílmica e historiográfica:

“ Eu explico as diferenças porque William Wallace não deu um beijo nem levou uma bofetada [referindo-se ao cerimonial de armamento de cavaleiro], porque não era importante no filme, mas sim tinha de haver mais acção para ele ser um herói.”, Filipe

A Rita “esclareceu” que as intenções de um filme são diferentes das dos documentos, pois o filme tem de agradar ao público e contar uma história bonita como uma “lenda”, enquanto os documentos históricos têm de obedecer a critérios mais rigorosos, não explicitando quais seriam. Mas, reconheceu que através de histórias ficcionais se pode ter acesso a um conhecimento válido, “comparando”. A Rita ligou ao longo das suas respostas as intenções à concepção de verdade das narrativas:

“(…) o filme não passa de uma lenda, porque era tudo extraordinário, muitas mortes, muitas tradições e tem muita criatividade, que quase metade das coisas devem ser acrescentadas para iludir e agradar às pessoas.”, Rita

Esta aluna manteve na entrevista as ideias e fez a distinção entre o trabalho de um realizador e de um historiador:

[E – Explica por que é que consideraste o filme uma lenda?
 R – Acho que era mentira.
 E – As lendas são negativas?
 R – Sim, porque não são verdadeiras e ensinam coisas falsas.
 E - (...) O que é que o realizador acrescenta?
 R – As mortes, as traições, etc.
 (...)
 E – Disseste que o historiador para construir o conhecimento vai à internet, às bibliotecas, ... aliás escreveste muitas linhas, achas que é assim?
 R – Sim.
 E – O historiador não inventa nada?
 R – Pode inventar, mas não inventa tantas coisas.
 E – É inventar ou ligar as coisas?
 R – É ligar as coisas, faz uma selecção.
 E – E o realizador ?
 R – Inventa e faz selecção.
 E – Achas que se aprendesses com muitas histórias imaginadas prejudicaria a tua aprendizagem?
 R – Não, porque há sempre um fundo de verdade.
 E – E qual era o fundo de verdade neste filme?
 R – O poder do rei inglês, a liberdade da Escócia e talvez hajam heróis.
 (...)
 E - Achas o estudo de heróis útil ou prejudicial?
 R – Prejudicial, temos de detectar o verdadeiro e o falso.
 E – Como é que isso é possível?
 R – Comparando (Ent: Rita)]

Outra aluna, a Águeda, constatou também que há diferentes intenções quando se vê um filme ou se lê um documento histórico. O filme precisa de ser “bonito” e “divertido”, estando assim associado a uma arte de entretenimento:

“ (...) e no filme o realizador acrescentou mais coisas e imaginou para o filme ficar mais bonito e agradar às pessoas.”, Águeda

Na entrevista, a Águeda afirmou que os historiadores escrevem documentos históricos com uma função pedagógica, ligando esta ideia à natureza do trabalho dos realizadores e dos historiadores. Afirmou também que os filmes de ficção são prejudiciais à aprendizagem porque não são verdadeiros:

[E – Achas que o historiador tem de ter mais rigor?
 A – Sim.
 E – Porquê?
 A – Porque tem de ensinar às pessoas uma história em que elas acreditem..
 E – Achaste que o realizador não era uma pessoas tão confiável. Porquê?
 A – Porque inventa algumas coisas para o filme ser mais divertido.
 E – Que invenções viste no filme?
 A – Um ... (silêncio) as pessoas, as mortes, etc.
 (...)
 E – Como é que o historiador conhece o passado?
 A – Lendo livros, consulta coisas, museus, etc.
 E – E depois como constrói a sua história?
 A – É tirando resultados daquilo que investiga e pensando.
 E – E o que faz o realizador para fazer o seu filme?
 A – Leu histórias e depois põe mais coisas.
 (...)
 E – Como consegues detectar os erros?
 A – É comparando e investigando.
 E – Como farias isso?
 A – Lendo livros e perguntando aos que sabem mais. (Ent: Águeda)]

Na categoria, **Autoria das narrativas**, os alunos consideraram que as narrativas eram diferentes porque os autores eram sujeitos diferentes. Outros consideraram que as diferenças nas narrativas eram fruto de ocorrência de erros e de focalizações intencionais dos autores, sejam elas derivadas de critérios de selecção de teor criativo ou de atribuição de relevância para a construção de narrativas.

Alguns alunos, como foi o caso da Cátia, consideraram que as narrativas eram diferentes porque foram construídas por autores diferentes, focalizando nas suas respostas o facto dos autores dos textos e do filme serem sujeitos com opiniões diferentes:

“Eu explico essas diferenças porque os autores não são iguais, as suas imaginações são diferentes.”,
 Cátia Rafaela

A Aida colocou ênfase na ocorrência de erros por parte de um dos autores, contudo, na sua resposta o erro foi considerado um acto involuntário:

“Eu acho que o texto tem coisas diferentes do filme porque o autor pensa assim ou então leu histórias e lá entendeu assim a história e se no filme tem algumas coisas diferentes do texto é porque leu a história ou ouviu e até se podia ter enganado a fazer o filme.”, Aida

Por sua vez, o Paulo Júnio, atribuiu relevância às focalizações intencionais, derivadas, neste caso, de critérios de selecção de teor criativo por parte do realizador. Para este aluno, o realizador fez alterações na história para tornar mais eficaz a sua obra:

“Porque o realizador fez alterações para parecer mais real, mais criativo (...)”, Paulo Júnio

O Ricardo Filipe considerou que o historiador e o realizador seleccionam conteúdos de uma forma diferente, dando a entender que o historiador investiga profundamente “pormenores” e o realizador passa mensagens mais simples para o público entender:

“No documento o autor deu mais importância aos pormenores e no filme o realizador pôs a cerimónia de armamento de cavaleiro mais simples.”, Ricardo Filipe

Já o Francisco achou que o realizador e o historiador tinham concepções diferentes sobre a temática abordada:

“Porque [o realizador e o historiador] tinham ideias diferentes sobre a história”, Francisco

A resposta dada pelo Francisco era um pouco vaga, sendo-lhe pedido esclarecimentos na entrevista. Aí afirmou que o historiador e o realizador tinham metodologias de trabalho diferentes, atribuindo uma maior “liberdade” de criação ao realizador dado o carácter artístico da sua obra:

[E – Na ficha de trabalho sobre o casamento real (...) afirmaste que o realizador leu os textos mas descobriu pistas diferentes. Afinal, o realizador lê ou inventa?

F – Algumas coisas são falsas outras verdadeiras e escolhe.

E – E o historiador?

F – Não sei (...)

E – Na ficha sobre o armamento de cavaleiro achaste que o homem que escreveu o texto e o que realizou tiveram ideias diferentes sobre a história. Explica-me o que querias dizer.

F – Lia livros, momentos históricos e procurava pistas para realizar uma história.

E – E o historiador não faz isso?

F – Sim, também faz.

E – O realizador pode fazer o mesmo que o historiador, mas, também pode inventar a história?

F – Pois pode porque é um artista. (Ent: Francisco)]

Procederemos, de seguida, a uma **análise quantitativa simples** da frequência de respostas em cada uma das categorias. Iniciámos a análise por contabilizar a frequência de ocorrências em cada uma das categorias do total de respostas obtidas, que, lembrámos um total de 123 respostas, ou seja, 41 alunos responderam a três questões sobre a validade das narrativas com suportes diferentes, ao longo de três fichas de trabalho, nomeadamente as fichas: “Vida material”, “Casamento medieval” e “Tempo dos cavaleiros”.

As categorias que obtiveram maior número de ocorrências foram: Natureza do suporte narrativo (52); Verdade (29) e Autoria (17). Com menos ocorrências apresentaram-se as seguintes categorias: Conteúdos diferentes (13), Intenção (7) e Construção (5) (Ver Tabela 19).

Tabela 19: Distribuição dos enunciados por categorias de avaliação dos alunos sobre narrativas históricas e Ficcionalis (N=123)

Respostas	Categorias						
	Natureza do suporte	Construção	Verdade	Diferenças	Intenção	Autoria	Subtotal
Vida Material	20	2	12	2	2	3	41
Casamento	22	1	11	3	1	3	41
Armamento cavaleiro	10	2	6	8	4	11	41
Total	52	5	29	13	7	17	123
Percentagem	42,28%	4,07%	23,58%	10,57%	5,69%	13,82%	100%

Nas respostas acerca da vida material e do casamento medieval das fichas VM e CM, os resultados obtidos foram idênticos. A maioria das respostas integrou-se na categoria - Natureza do suporte narrativo e na categoria - Verdade. As categorias Autoria, Conteúdos diferentes e Intenção registaram poucas ocorrências (aparecem sombreadas a cinzento na Tabela 19). Constatou-se, assim, que sempre que as temáticas apresentadas versavam aspectos semelhantes nos dois suportes, os alunos consideraram que as “poucas” diferenças existentes se deviam à natureza do suporte narrativo e à verdade das narrativas, reconhecendo a natureza ficcional do filme pelas características específicas do suporte.

No entanto, as respostas sobre o armamento de cavaleiro obtiveram resultados substancialmente diferentes, havendo um decréscimo significativo de respostas classificadas na categoria Natureza do suporte narrativo e na categoria Verdade. Por seu turno, aumentaram consideravelmente as ocorrências nas categorias Conteúdos Diferentes, Intenção e Autoria, e mantiveram-se o número de ocorrências na categoria Construção. Foi nesta temática específica que os alunos discriminaram mais diferenças do que semelhanças entre os dois suportes narrativos.

Estes resultados indiciam que sempre que as narrativas continham bastantes diferenças, os alunos problematizaram as razões de tais diferenças e revelaram pensamentos mais sofisticados, apontando a perspectiva do autor, a intenção das duas narrativas e as diferenças, porque se referiam a personagens e contextos geográficos e culturais distintos.

As respostas a estas três questões ocorrerem em três situações pedagógicas distintas a nível temporal e temático, ou seja, realizaram-se em diversas aulas e correspondiam a três temas, designadamente vida material, casamento e armamento de cavaleiro (Ver Cap. IV). No entanto, constatou-se que alguns alunos foram **coerentes**, ou seja, todas as suas respostas foram sempre incluídas na mesma categoria de análise, como foi o caso do Domingos:

“Acho o filme mais verdadeiro porque pareceu mais real e mais verdadeiro. Eu adorei ver o filme, gostei de ver a luta, foi um espectáculo.”; (Vida material)

“É o filme porque é mais real e estava bem realizado. Era mais divertido.”, (Casamento Medieval)

“As diferenças são porque no filme parece mesmo real e nos textos não.”, (Tempo dos Cavaleiros)

Outros revelaram pensamentos **oscilantes** ao longo das respostas, sobretudo nas respostas à terceira questão deste domínio, referente à cerimónia de armamento de cavaleiro (“Como explicas as diferenças entre o filme e o documento?”). A maioria das respostas oscilantes não assumiu um carácter contraditório ou de mudança radical de posições. Contudo, expressaram ideias e raciocínios diferentes. Como por exemplo, o Fábio escreveu o seguinte:

“Eu acho que é o texto porque é feito por um historiador e no filme há sempre efeitos especiais por isso nem tudo pode ser verdadeiro. No texto o historiador fala mais em pormenor. No filme quem investiga é um realizador e um realizador não tem tantas fontes para a investigação”, (Vida Material)

“Eu acho que são os documentos (melhor o doc. C) que relata a verdadeira história porque lá diz o que mostra em vários filmes e em livros, etc.”, (Casamento Medieval)

“Eu acho que estas diferenças existem porque a armação de cavaleiro era na Escócia e podia ser diferente de Portugal e a cultura dos dois países pode ser diferente.”, (Tempo dos Cavaleiros)

Por fim, alguns alunos expressaram pensamentos **contraditórios**, como por exemplo o Tiago Luís:

“Eu acho que é o filme porque vê-se as roupas e muitas outras coisas. Porque o texto não está completo e não tem imagens.”, (Vida Material)

“Eu acho que é o texto porque no filme o casamento não foi de verdade, foi representado.”, (Casamento)

“[as diferenças] são porque o filme foi realizado há pouco tempo e os documentos foram há bastante tempo (...)”, (Tempo dos Cavaleiros)

Pensámos que as respostas oscilantes e contraditórias possam ter ocorrido devido ao teor substantivo dos documentos apresentados, e ou pelas características das próprias crianças que nem sempre apresentam uma consistência permanente.

Para complementar e aprofundar as razões que terão levado os alunos a explicarem deste modo as diferenças existentes nos dois suportes narrativos, analisaremos, de seguida, as respostas ao Questionário “O papel do historiador e do realizador” (QHR) sobre os *objectivos e as fontes de informação do historiador e do realizador de cinema*.

Nas respostas, os alunos consideraram que os historiadores obtêm informações através dos livros (26), dos museus (23), da internet (14), dos relatos orais das pessoas mais velhas (12), dos documentos (9) e das bibliotecas (8). Menos ocorrências obtiveram os arquivos, os vestígios, as lendas, a imaginação e os filmes. Por sua vez, os realizadores adquiriam conhecimento para a realização dos filmes através dos livros (29), da invenção (19) e da internet (12). Os museus, os relatos orais, os arquivos, as lendas, os filmes e os historiadores registaram poucas ocorrências.

Os vestígios e as bibliotecas eram como que “territórios” do historiador, uma vez que nenhum aluno referiu estes últimos como fontes de informação dos realizadores. Os alunos associaram os historiadores a determinados espaços - biblioteca e à reconstrução do passado através de “vestígios”. Os museus e os relatos orais tiveram ocorrências significativas como fontes de informação dos historiadores e poucas ocorrências nos realizadores.

Outro aspecto a realçar nas respostas é o papel atribuído à invenção dos realizadores e apenas três respostas referiram-se à imaginação dos historiadores. Muitos alunos consideraram que os historiadores têm necessidade de fundamentar a sua obra e que os realizadores podem recorrer livremente à sua imaginação (Ver Tabela 20).

Tabela 20: Distribuição dos enunciados por tipos de fontes utilizadas pelo Historiador e Realizador (N=41)

Fontes de informação	Historiador	Realizador
Livros	26	29
Internet	14	12
Museus	23	4
Relatos orais	12	4
Documentos	9	8
Arquivos	5	3
Bibliotecas	8	-
Vestígios	4	-
Lendas	4	2
Filmes	2	2
Imaginação	3	19
Historiadores	-	1

Nas respostas à questão 2, do QHR - “*O que pretende o historiador com os seus estudos? E o realizador de cinema?*”, os alunos referiram que os principais objectivos do trabalho do historiador eram: informar sobre o passado humano (25), escrever bons livros (10), atribuíram-lhe um papel pedagógico - fazer os mais novos gostar de História (11) e uma função de pesquisa - conhecer o passado (8). Menos frequência obtiveram - entender o passado (4), contar a História verdadeira (2) e desenvolver a imaginação (1).

Relativamente aos realizadores consideraram que pretendiam obter sucesso com a sua obra (18), contar uma história (16), divertir e ganhar dinheiro (12), produzir bons filmes (11) e, por fim, ganhar prémios (6).

Nestas respostas, os alunos separaram claramente as funções do historiador das do realizador. Estes dois ofícios visavam objectivos completamente diferentes, relacionando o ofício de historiador com o conhecimento e a comunicação “rigorosos” do passado humano e o ofício de realizador à arte e indústria cinematográfica: realizar bons filmes, obter sucesso, ganhar dinheiro e divertir o público (Ver Tabela 21).

Tabela 21: Distribuição dos enunciados por tipo de objectivos do trabalho do Historiador e do Realizador (N=41)

Historiador	Objectivos	Ocorrências	Realizador	Objectivos	Ocorrências
	Informar sobre o passado	25		Obter sucesso	18
	Fazer os mais novos gostar de História	11		Contar uma história	16
	Escrever bons livros	10		Ganhar dinheiro	12
	Conhecer e entender o passado	8		Divertir	12
	Contar a História verdadeira	2		Produzir bons filmes	11
	Desenvolver a imaginação	1		Ganhar prémios	6

Quando questionámos os alunos sobre a utilidade dos filmes de ficção na aprendizagem, na questão 3.1 do QHR: *“Achas importante ver filmes nas aulas de História? . Se respondeste sim, menciona alguns aspectos em que o filme te ajudou na compreensão deste período histórico”*. Todos alunos responderam que era importante ver filmes nas aulas de História. As respostas privilegiaram os seguintes aspectos do filme: o realismo (28), facilitava a realização das fichas de trabalho (16) e permitia saber mais de História (7). Menos ocorrências registaram a descoberta de diferenças entre os dois suportes (6) e melhoria da concentração (5).

Nas respostas anteriores, muitos alunos consideraram que o realizador de cinema não tinha objectivos “científicos” nem pedagógicos. Contudo, consideraram que os filmes de temática histórica poderiam ocupar lugar importante na aula de História (Ver Tabela 22).

Tabela 22: Distribuição dos enunciados por tipo de justificação para o visionamento de filmes na aula de História (N=41)

Aspectos	Ocorrências
Visualizar os conteúdos com maior realismo	28
Responder melhor às fichas	16
Saber mais de História	7
Descobrir as diferenças	6
Desenvolver a concentração	5

Na questão seguinte 3.2 pediu-se aos alunos *que mencionassem aspectos em que o filme tivesse prejudicado a aprendizagem*. Os aspectos mais mencionados foram os seguintes: a ficção foi referida por 47% dos alunos e a violência de algumas cenas por 29%. Os elementos ficcionais dos filmes foram apontados por quase metade dos alunos como um aspecto negativo dos filmes de enredo de teor histórico.

Este resultado indicia que os alunos começavam já a fazer uma delimitação entre narrativas ficcionais e históricas, estabelecendo as fronteiras entre esses dois tipos de narrativas. Muitos alunos colocaram-se numa posição de sobreaviso para os riscos de encarar um filme de ficção como fiel depositário de conhecimentos.

Na entrevista realizada *à posteriori* a onze alunos, o filme apareceu em quase todas as entrevistas como a tarefa de maior agrado e a mais fácil de realizar. A realização das fichas foi considerado o aspecto mais difícil e de menor agrado. O Ricardo Manuel afirmou o seguinte:” [Qual a tarefa mais difícil?]As fichas sobre o filme, não gosto de escrever e gosto pouco de ler, mas ler é mais fácil do que escrever.” Ou, como o Jorge André “ escrever, tenho preguiça”.

A maioria dos alunos considerou que o filme foi uma forma atraente e fácil de aprender. Foram mais críticos em relação às fichas de trabalho, porque exigiu maior esforço, realçando-se aqui o facto de terem de escrever e de pensar. Contudo, foram suficientemente lúcidos para apresentar alguns aspectos negativos da aprendizagem através de filmes. Também consideraram que as fichas de trabalho tinham sido mais trabalhosas e difíceis porque se lhes exigia que pensassem.

Algumas conclusões

Os alunos compararam narrativas ficcionais e históricas com a mesma temática, mas com suportes diferentes. A categorização adoptada para análise das respostas deste domínio de análise inspirou-se, numa primeira fase, em estudos de Peter Lee (1996, 2001a), que foram validados e reformulados durante o estudo piloto e pelas ideias que emergiram das respostas dos alunos do estudo. Deste modo, estabelecemos seis categorias de análise das ideias dos alunos sobre narrativas históricas e ficcionais: Natureza do suporte; Construção das narrativas; Verdade das narrativas; Conteúdos diferentes; Intenção das narrativas e Autoria das narrativas. Os resultados obtidos por ordem decrescente de ocorrências foi a seguinte:

1. Natureza do suporte narrativo (42,28%)
2. Verdade das narrativas (23,58%)
3. Autoria das narrativas (13,82%)
4. Diferenças de conteúdo das narrativas (10,57%)
5. Intenção das narrativas (5,69%)
6. Construção das narrativas (4,07%)

Estes resultados levam-nos a concluir que uma parte significativa dos alunos participantes neste estudo apontaram que as **duas narrativas**, cinematográfica e os documentos escritos, **contavam a mesma história, utilizando para isso suportes diferentes**. A maioria das respostas incluídas nesta categoria considerou que a linguagem cinematográfica conferia a noção de realidade o que lhes permitia uma maior facilidade na obtenção de conhecimentos. Pareceu-nos que estes alunos lidavam mais facilmente com o imediatismo da fruição sensorial do filme do que com documentos escritos, que implicavam uma actividade mais morosa - a decifração do código linguístico e a posterior atribuição de significado à mensagem. O realismo do cinema foi também em algumas respostas desta categoria sinónimo de veracidade.

Alguns alunos avaliaram a narrativa cinematográfica numa perspectiva crítica, considerando que as características técnicas do cinema criam ilusões e falsidades (**categoria Verdade**). Realçaram sobretudo os efeitos especiais do filme como causador de enganos e distorções intencionais. Conseguiram delimitar, pelas características específicas do suporte, a ficção da realidade. Atribuíram assim, mais fiabilidade aos documentos

escritos. Nesta mesma categoria algumas respostas atribuíam a fiabilidade da fonte de informação à datação da sua criação, quanto mais antigos, mais fiáveis. O conhecimento histórico para os alunos cujas respostas foram incluídas nesta categoria parecia associado a testemunhos contemporâneos dos acontecimentos, sendo estes a voz “real” do que “exactamente” aconteceu. Outras respostas evidenciaram a necessidade de confrontar as fontes de informação disponibilizadas com outras fontes. Utilizaram neste caso, o seu conhecimento prévio adquirido quer através de outros filmes ou livros, optando pela fonte que correspondia ao seu próprio conhecimento. O conhecimento prévio dos alunos deveria ser problematizado de forma a promover a mudança conceptual.

Se cruzarmos estes resultados com as respostas do Questionário “O papel do Historiador e do realizador” (QHR), dezanove alunos consideraram que o realizador utilizava a sua imaginação para produzir os seus filmes, enquanto apenas três alunos se referiram à imaginação do historiador. Estas respostas revelam que os alunos atribuíam ao realizador liberdade criativa na produção da sua obra e aos historiadores a necessidade de se fundamentar em várias fontes de informação. Os realizadores utilizavam critérios artísticos na produção das suas obras. Talvez esta premissa dos alunos explique as ocorrências significativas na categoria verdade. Os alunos conseguiram estabelecer as diferenças fundamentais entre os dois ofícios e da forma como estas diferenças influenciavam as suas produções.

A **categoria autoria** das narrativas conheceu também ocorrências significativas. Os alunos consideraram que a opinião pessoal do realizador e dos autores dos documentos escritos podia ser diferente sobre o mesmo assunto. Outros alunos foram mais longe e conseguiram discernir que o realizador e os autores dos documentos escritos podiam ter cometido erros ou terem tido critérios de selecção diferentes.

Os alunos atribuíam objectivos explicitamente distintos ao ofício do historiador e do realizador (No QHR). O historiador deveria informar sobre o passado humano, escrever bons livros, fazer os mais novos gostar de História e conhecer o passado. Enquanto que, o realizador pretenderia obter sucesso com a sua obra, contar uma história, divertir e ganhar dinheiro, produzir bons filmes e por fim ganhar prémios. Estas diferenças provocariam selecção de informações, interpretações e até focalizações intencionais distintas. Estas ideias parecem relacionar-se com a frequência significativa na categoria autoria das narrativas.

A categoria **Conteúdos diferentes** das narrativas conheceu algumas ocorrências, baseando-se todos os alunos nas diferenças existentes entre um filme estrangeiro, que retratava um conflito entre a Inglaterra e a Escócia, e documentos que na sua maior parte eram de origem portuguesa e se referiam ao contexto português. Estes elementos induziram os alunos a explicar as diferenças existentes nos dois suportes a contextos geográficos e culturais distintos. Os alunos cujas respostas foram incluídas nesta categoria pareciam já ter uma concepção de contexto e do modo como este influenciava as pessoas, as leis, a política e as tradições.

A categoria **Intenção das narrativas** teve poucas ocorrências. Os resultados obtidos não foram surpreendentes, uma vez que esta categoria implicava um grau de sofisticação elaborado. Seria necessário distinguir claramente as intenções da narrativa de um filme comercial de uma narrativa histórica, sendo até um pouco difícil aos alunos fazer corresponder um recurso didáctico utilizado numa sala de aula a algum divertimento.

A categoria **Construção das narrativas** obteve menos ocorrências. Na avaliação das duas narrativas com suportes diferentes a maioria dos alunos não colocou o problema ao nível de acesso ao passado nem no tipo de fontes disponíveis. Ao cruzarmos estes resultados com as respostas sobre as fontes de informação dos historiadores e dos realizadores detectámos que a maioria dos alunos considerou que tanto os historiadores como os realizadores podiam recorrer às mesmas fontes: livros; Internet; documentos; arquivos; lendas e filmes. Excepto os vestígios, as bibliotecas, os museus e os relatos orais que foram mais referencializados para os historiadores. Poderemos assim, levantar a seguinte hipótese explicativa: se os historiadores e os realizadores recorrem substancialmente às mesmas fontes de informação, a explicação das diferenças não passaria pela construção das narrativas. Os alunos atribuíram maior relevância às características dos suportes do que às fontes de conhecimento.

Apesar destes resultados globais, na temática do armamento de cavaleiro, os resultados foram significativamente diferentes (Ver Tabela 19). Os dois suportes narrativos apresentavam algumas diferenças. Assistiu-se a um decréscimo nas respostas incluídas na categoria Natureza do suporte narrativo e na categoria Verdade. Aumentaram as respostas incluídas nas categorias Autoria, Diferenças de conteúdo e Intenção. Mantiveram-se as

ocorrências muito baixas na categoria Construção. Estes resultados indiciam que sempre que as narrativas continham bastantes diferenças, os alunos problematizaram as razões de tais diferenças e revelaram pensamentos mais sofisticados, apontando a perspectiva do autor, a intenção e as diferenças de conteúdo.

As respostas a estas questões realizaram-se ao longo de três situações em contexto de sala de aula, que ocorreram em momentos e temáticas diferentes, mas constatou-se que algumas respostas revelaram-se coerentes e constantes, outras revelaram pensamentos oscilantes e/ou contraditórios. Este resultado permite-nos sugerir que as crianças, neste caso, da mesma idade não raciocinam sempre da mesma maneira, estando sujeitas a oscilações de pensamento e contradições.

As respostas de muitos alunos revelaram que eles eram um pouco reticentes quanto à veracidade, ao rigor científico e à fiabilidade dos filmes de ficção. No entanto, quando foram questionados directamente sobre a utilidade dos filmes nas aulas de História afirmaram que era útil a visualização de filmes de teor histórico nas aulas de História, uma vez que, estes lhes permitiam a visualização mais realista dos conteúdos, facilitava-lhes a resolução das fichas de trabalho e permitia-lhes saber “mais”. Uma percentagem significativa mencionou como aspectos mais negativos da utilização de filmes na aula a ficção e a violência (pois tratava-se de um filme de guerra).

5.4 - Quarto momento de análise: Imaginação histórica

Com o objectivo de desenvolver a imaginação histórica dos alunos formularam-se três questões deste teor, distribuídas por três situações: no Questionário “Contextualização” (QC) acerca das três figuras dos diferentes grupos sociais; na Narrativa Aberta (NA) sobre o filme e na ficha de trabalho “O casamento medieval” (CM) sobre documentos escritos e o filme (Ver Quadro 11, Cap. IV). As questões formuladas deste domínio foram as seguintes:

7.4. Qual destas situações (A); (B) ou (C) gostarias de ter vivido? Justifica a tua escolha. (QC)

2. Imagina um final diferente para o filme. (NA)

3.2. Imagina que eras um senhor ou uma dama dos séculos XIII ou XIV e os teus pais decidiam que tinhas de casar com um aliado da família, mas tu nem o conhecias ou não gostavas dele. Que decisão tomavas? Justifica a tua resposta. (Ficha de trabalho CM)

Iniciámos a análise deste domínio com o tratamento das respostas à questão 7.4 do questionário “Contextualização” (QC). Os alunos tiveram que escolher através das figuras apresentadas a situação que gostariam de ter vivido, ou seja, na nobreza, no clero ou no povo. Para a resolução desta actividade os alunos não tinham fontes de informação e o tema ainda não tinha sido leccionado.

A quase totalidade dos alunos preferiu ter vivido como nobres (Fig. A) e apenas dois como pessoas do clero (fig. B). A figura C, referente ao povo não foi escolhida por nenhum aluno.

A maioria dos alunos preferiu ter sido nobre pelas seguintes razões: a riqueza que possuíam; os locais de residência - castelos e palácios; os objectos de luxo - jóias e vestuário; a boa alimentação; as personagens que imaginaram a partir da figura, nomeadamente as princesas, os reis, os condes e os cavaleiros. Associaram a este grupo social um determinado número de ideais, tais como: a guerra a favor da nação, a defesa do povo, a honra e a beleza. Um número pequeno de respostas produziu elaborações imaginativas a partir das figuras, denotando-se a presença de elementos de contos infantis, sonhos e um certo imaginário da época medieval.

Alguns alunos justificaram a sua opção pelo modo de vida nobre baseando-se exclusivamente nos elementos contidos na figura A, como foi o caso do Ricardo Filipe que estruturou a sua resposta exclusivamente de elementos da figura da nobreza:

“Eu gostava de ter vivido na situação A, porque eram ricos, faziam banquetes, festas, tinham militares, palhaços, jogavam damas, xadrez, cartas, aqueciam-se à lareira, trabalhavam pouco, o dia-a-dia não era duro, era calmo.”, Ricardo Filipe

Outras respostas enunciaram um conjunto de argumentos de diferente teor, como o caso da Rita que considerou os bens materiais “lençóis de seda e os talheres de prata”, as regalias sociais “não pagava impostos” e seu imaginário pessoal “usaria maravilhosas jóias de diamantes, teria um cavalo branco e belo ...”. A Rita serviu-se do seu conhecimento prévio acerca da nobreza e da sua imaginação para desenhar a sua resposta:

“Eu gostaria de ter vivido na situação A, porque não pagava impostos, tinha formatura e vestia-me bem, era uma pessoa importante e haveria banquete todos os dias, só me divertia e não trabalhava, teria almofadas e lençóis de seda e os talheres seriam de prata. Usaria maravilhosas jóias de diamantes, teria um cavalo branco e belo ...”.

Nalgumas respostas, os alunos partindo das figuras imaginaram determinadas personagens, num determinado contexto. Como foi o caso do Marco André que se imaginou um conde, que lutava contra os “infiéis” e que se tornaria um herói do nível de D. Afonso Henriques. Este aluno construiu uma narrativa baseada em algumas referências históricas:

“Eu gostava muito de ter vivido na “A”, porque poderia ser um conde. Jantar todos os dias num banquete, haveria muita comida e bebidas. Vivia numa casa super fixe. Iria lutar contra quem não fosse cristão e podia ser um herói e se calhar iria ser lembrado como D. Afonso Henriques.”.

Noutras respostas, os alunos partiram dos elementos presentes nas figuras do questionário para elaborarem narrativas imaginativas, como foi o caso do João Carlos que partiu de elementos presentes na figura A para se imaginar um cavaleiro que se apaixonou por uma princesa e viveu num castelo “distante e encantado”, parecendo denotar-se influências dos contos tradicionais. Assim como a Cátia que partiu da gravura para imaginar ser uma princesa ou condessa, descrevendo com pormenor um local de sonho e um casamento com um lindo conde. Denotou-se influência das histórias de encantar como os contos de fadas.

“Eu gostava de ser da A, porque é boa vida, viviam em castelos, tinham boas mobílias, comiam bem, tinham cavalos e guardas. Deviam de ter uma vida confortável e eu gostava de ser um cavaleiro e apaixonava-me por uma princesa que vivia num castelo distante e encantado.”, João Carlos

“Eu gostaria de ter vivido na figura A e eu sonhava ser princesa ou condessa. Sonhava também ter muito dinheiro para depois fazer um castelo e um palácio. Adorava também ter um rio a passar à beira do castelo. E, adorava, também ter um lindo jardim. Também adorava ter um lindo conde com muitas terras e com muitos escravos.”, Cátia

Um grupo restrito de respostas optou pela situação B (clero) e as suas justificações prenderam-se com aspectos ligados à religião cristã e ao conceito de cruzado e às suas obras de assistência social:

“Eu queria ser da figura B, um cruzado para ir para a guerra para defender a minha pátria, escrever livros para os do futuro saberem como foi o passado e para poder salvar as pessoas e daria os peditórios aos pobres.”, João Alberto

Os alunos optaram na sua grande maioria pela nobreza e nas suas justificações apareceram sobretudo aspectos materiais associados a valores pessoais: a importância social, a riqueza e as boas condições de vida. Alguns alunos produziram elaborações imaginativas, criaram personagens, inventaram espaços “ideais” e terminaram com finais felizes. Estes últimos associados ao imaginário infantil de condes/condessas; príncipes/princesas e reis/rainhas. Denotou-se que no seu imaginário relativamente a esta época histórica estavam contos tradicionais infantis e alguns desenhos animados. Um grupo restrito de respostas optou pelo clero, relacionando as suas justificações com aspectos ligados à religião cristã, ao seu conhecimento literário e científico e às suas obras de assistência social. Provavelmente esta opção prendeu-se com a formação católica destas crianças: a frequência da catequese e no escutismo.

A maior parte dos alunos tinha uma concepção da época medieval muito “romântica”, talvez herdada do seu conhecimento prévio. Contudo, estavam conscientes de que se tratava de uma época de desigualdades sociais e não terá sido por acaso que nenhum aluno optou por ter pertencido ao povo. A textualidade das figuras apresentadas poderá ter influenciado estes resultados, uma vez que evidenciavam características muito distintas dos três grupos sociais.

A segunda questão deste teor foi realizada na Narrativa Aberta (NA) e foi colocada nestes termos: *Imagina um final diferente para o filme*, estando estritamente relacionada com o documento de imagem em movimento.

Todas as respostas implícita ou explicitamente não concordaram com o desfecho visionado, consideraram que William Wallace – o protagonista do filme, não deveria ter sido condenado à morte, optando por lhe dar um final feliz.

A maioria das respostas (26) colocou William Wallace a vencer os ingleses. Dentro deste conjunto, 16 respostas incidiram na vitória militar sobre os ingleses e William Wallace seria coroado rei da Escócia; 4 terminariam o filme com um duelo entre o rei inglês e William e 6 respostas terminaram o filme numa grande batalha:

“Eu gostava que o filme acabasse como eu vou contar. O William Wallace não devia de morrer porque era o herói do filme. O Robert de Bruce devia ser o grande conde da Escócia e William o rei, porque conseguiam vencer os ingleses, com uma grande vitória (...)”, João Alberto

“Eu queria que o rei da Inglaterra e o William Wallace tivessem um frente a frente, um duelo mortal. O vencedor seria o William e seria rei da Escócia. Depois casava com a Murrin.”, Jorge André

“William ia ser condenado, mas conseguia escapar com a ajuda dos outros escoceses que o libertavam. Depois de uma guerra dos escoceses contra os ingleses, a última das batalhas, uma batalha interminável e da decisão final. Nesta batalha ou os ingleses ficavam os maiores guerreiros ou os escoceses ganhavam a liberdade. Eram os escoceses que venciam.

No fim, William tornava-se rei da Escócia e como seu fiel assistente Robert de Bruce (...)”, Marco André

Outras respostas (10) terminaram o filme com sequências ligadas à vida pessoal de William Wallace, em que o protagonista do filme casaria e seria feliz. Elaboram narrativas imaginativas, cheias de pormenores acerca do local de residência, nome da esposa e dos filhos:

“William Wallace podia casar-se com uma princesa muito bonita, vivia num palácio e os dois têm dois filhos que serão gémeos, um rapaz e uma rapariga. Os dois muito giros e muito inteligentes. (...) Um chamava-se Diogo Wallace e a rapariga Carla Wallace.”, Carla

“O William Wallace encontrou o amor da sua vida, casaram e tiveram filhos. Robert de Bruce continuou a luta contra a Inglaterra e venceu. A Escócia tornou-se livre. William tornou-se conselheiro de guerra do Robert de Bruce.

Foi construída uma estátua em homenagem a William.

William contou a sua história aos filhos.”, Rita

“No fim queria que ele escapasse à morte e fosse à mulher [referindo-se a Murrin] dar-lhe um beijo e ela acordasse. Depois casavam-se e tinham muitos filhos (...)”, Raquel

Um grupo de respostas (5) salientou a injustiça do desfecho e estabeleceu um quase “protesto” perante a injustiça da morte de William Wallace. Os argumentos que mais suportaram esta posição foram: a luta pela liberdade e pela paz; o desenvolvimento da Escócia; a união de William Wallace e de Robert de Bruce e outras respostas colocaram-se numa perspectiva pessoal, estabelecendo analogias com o tempo presente.

“Eu imaginava um final mais feliz. William Wallace poderia não ter morrido e em vez disso matar o rei da Inglaterra e acabar com a guerra.

A mulher dele poderia não ter morrido e ficariam os dois juntos.

Também o William poderia ter sido rei porque seria mais justo já que lutou por ideais e todos ficariam mais felizes (...).

Seria assim que eu queria que este filme terminasse.”, Águeda

“ O William Wallace não devia ter morrido porque era um cavaleiro. Os ingleses deviam dar de volta as terras aos escoceses e ajudar os mais pobres: construir-lhes as casas, dar-lhes alimentos, roupas e agasalhos, remédios, etc.. Também deviam viver em harmonia e em paz.”; Patrícia Arantes

“ O William podia ficar livre e os escoceses podiam ter paz e liberdade. Não devia haver guerras. A Escócia podia tornar-se um país rico com casas bonitas e as pessoas podiam andar com roupas mais modernas.”, Bernardete

Todas as respostas estavam imbuídas de uma forte vertente emocional e propunham desenlaces de cariz “cinematográfico”, tais como: o espectáculo das grandes batalhas, momentos de suspense com duelos e salvamento final. E como em qualquer narrativa fílmica “tradicional” desejaram um final feliz para “bem de todos”. Nalgumas respostas sobressaíram sentimentos de revolta, de altruísmo e de justiça.

A terceira questão deste teor foi colocada na ficha de trabalho “O casamento medieval” (CM) e foi a seguinte: *Imagina que eras um senhor ou uma dama dos séculos XIII ou XIV e os teus pais decidiam que tinhas de casar com um aliado da família, mas tu nem o conhecias ou não gostavas dele. Que decisão tomavas? Justifica a tua resposta.* Para a resposta a esta última questão os alunos dispuseram de três fontes escritas e dos excertos do filme.

Perante o dilema apresentado de um casamento com um desconhecido e sem amor, a maioria das respostas (27) afirmou que não casariam nestas condições e as demais respostas (14) aceitaram as condições impostas.

No grupo de respostas que recusou o casamento, os argumentos apresentados nas suas justificações foram variados. A maioria tomava a decisão de fugir de casa (15); outras suicidavam-se (5); outros simplesmente diriam “não” durante o cerimonial de casamento (4) e enfrentariam os pais (3).

As respostas que optaram pela fuga apresentaram as seguintes razões: a não existência de amor entre os noivos (12); não se sujeitavam aos interesses económicos (5); a injustiça da decisão dos pais (6) e o desrespeito pela vontade própria (6). As respostas que negavam a obrigação de casar tomaram posições que vão desde o simplesmente dizer “não” durante o cerimonial, contrariar a vontade dos pais até às mais radicais de suicídio.

Os locais seleccionados para a fuga foram heterogéneos, mas privilegiaram os lugares distantes, os países com outras tradições, os bosques e os conventos. Nas respostas que situavam a fuga para o bosque notou-se a influência filmica, já que o protagonista do filme tinha casado secretamente num bosque. O país distante estava relacionado com o êxito da fuga, o convento era a solução mais eficaz e os países com outras tradições, ou seja, um país em que a vontade dos pais não fosse determinante na escolha de noivos.

De seguida, enunciaremos alguns exemplos deste tipo de respostas:

“A decisão que eu tomava era fugir de casa porque eu não gostava dele e queria encontrar o meu próprio amor. Também não ia casar com ele só para respeitar os interesses do meu pai em castelos, terras, exércitos, armaduras, ouro, etc. É por isso que eu fugiria de casa.” Adriana

“Se me obrigassem a casar fugia do palácio. Ia para um convento muito distante. Pedia a um soldado para dizer ao meu pai que me tinha convertido a freira. Mesmo que o meu pai aparecesse no convento para me obrigar a casar eu já não podia porque era freira.”; Adriana Regina

“Se me obrigassem a casar fugia para muito longe e depois para não me reconhecerem mudava de visual”, Carla

“ Não casava com ele porque não o conhecia nem gostava dele. Dizia aos meus pais que não queria casar. Se os meus pais me obrigassem na mesma fugia de para um castelo distante e só voltava quando os meus pais cedessem.”, Flávia Isabel

“Eu para não me casar fugia de casa para o bosque. No bosque casava-me com a minha amada. O meu casamento ia ser em segredo. Depois já não podia voltar a casar.”, João Alberto

“A decisão que eu tomava era falar com os meus pais, mas se eles me obrigassem mesmo, quando fosse o dia do casamento eu dizia não e depois que fosse o Deus quisesse.”, Cátia Rafaela

“Eu não casava sem amor ou sem conhecer a pessoa. Batia o pé aos meus pais, fingia que estava doente fazia tudo o que me era possível para não me casar.” Paulo Jorge

“Se eu fosse confrontado com uma situação dessas ia para perto de uma ponte e atirava-me à água para me suicidar porque não ficaria conformado se casasse com alguém que não gostasse e viveria infeliz.”, Fábio

Uma parte significativa de respostas (14) afirmou que obedeceriam à vontade dos pais e realizariam o casamento. As razões apontadas para esta decisão prenderam-se com questões legais, tradições, evidência e beleza/riqueza. Como foi o caso da Patrícia Sousa que considerou que as regras do casamento medieval eram para cumprir:

“Eu apenas teria que cumprir as regras. Não podia fazer com que as regras mudassem e apenas tinha de as respeitar. Tentava que o amor crescesse em mim e nele e assim tentarmos ser felizes.”

Outras respostas aceitavam a decisão baseando-se na sua imaginação e em valores contemporâneos, como foi o caso do Filipe:

“Se ela fosse rica e bonita eu casava com ela. No princípio fazia-lhe a vida negra, não a tratava muito bem. Se ela oferecer-se luta de certeza que nos apaixonávamos. Seria uma linda história de amor.”

Em algumas respostas a aceitação da proposta passaria por uma negociação, chantagem ou mesmo com intenções maquiavélicas, como por exemplo o Tiago Manuel:

“Falava com os meus pais e tentava compreendê-los. Mas, se eles não compreendessem eu casava na mesma. Depois, tinha várias hipóteses, matava-a com uma faca ou atirava-a ao rio, pedia-lhe para fugir e nunca mais aparecer ou pagava para não ser obrigado a casar.”

Algumas respostas basearam-se na evidência disponibilizada para argumentar a sua decisão, revelando assim, um grau de sofisticação mais elaborado. A Rita, por exemplo, serviu-se do filme e dos documentos escritos de uma maneira global para justificar a sua opção:

“A minha decisão era casar para respeitar a vontade dos meus pais, apesar de não gostar. Porque no filme que eu vi e nos textos parece que as pessoas daquele tempo não faziam o que lhes apetecia e estavam sujeitos a regras.”

Por sua vez, o Rúben partiu dos documentos em imagem e dos escritos para estabelecer um conjunto de argumentos que balizavam a sua decisão:

“Eu casaria porque os meus pais é que mandavam no século XIII, porque li nos textos e no filme sobre a História deste século. Sendo assim não podia estragar o poder da minha família e a liberdade do meu país e do meu povo. Ou então pagaria para casar com quem eu quisesse.”

Para estruturarem as respostas sobre o casamento medieval dispunham do filme e de três documentos escritos. Pela linguagem utilizada, pela argumentação desenvolvida e pela informação veiculada poderemos proceder a uma cartografia das fontes de informação. As respostas que referiram o amor e a injustiça da situação foram baseadas em ideias contemporâneas (25); as que falaram de um casamento secreto num bosque considerámos que se basearam no filme (4); outras respostas basearam-se nos documentos escritos, sobretudo no documento D – viúva que pagava ao rei para escolher o seu estado civil (8) e 4 respostas fizeram referência ao filme e aos documentos escritos.

Algumas conclusões

Nas respostas às questões relacionadas com a imaginação histórica notaram-se as seguintes características:

Quando consideraram as três **imagens** que representavam os três grupos sociais, a maioria dos alunos optou pela figura da nobreza. Nas suas justificações serviram-se predominantemente dos elementos contidos na figura. Alguns alunos partiram dos elementos presentes nas imagens e contextualizaram-nos com determinadas personagens e referentes históricos. Outros, ainda, construíram narrativas imaginativas.

Estes resultados indiciam que a maioria dos alunos tinha um conhecimento prévio escasso sobre os grupos sociais destacados nas figuras e daí se servirem dos elementos contidos nas imagens para justificarem a sua opção. Alguns alunos serviram-se dos seus conhecimentos prévios, sobretudo sobre determinadas personagens históricas e temas para construírem os seus enunciados. Outros alunos serviram-se da sua imaginação e conhecimentos adquiridos na literatura infantil e desenhados animados para construírem as suas respostas. Como afirma Melo (2003a: 246), quando “a informação histórica é parcelar, os conteúdos que adquirem na escola e nos media funcionam como evidências confirmatórias do seu conhecimento tácito no qual se baseiam para formular os seus julgamentos”

Quando construíram um final alternativo para o **filme** visionado prevaleceram os finais felizes e com a vitória do protagonista do filme, apresentando desfechos surpreendentes auxiliados com cenas de suspense e intriga. Os alunos propuseram um fim baseado na emoção do argumento fílmico. Os alunos não realizaram aquilo a que Wineburg (1991) designa por “crítica heurística” da fonte, ou seja, a capacidade de fazer interpretações sobre uma fonte, examinando o seu contexto de produção.

Para responder ao dilema colocado sobre o casamento medieval, os alunos dispunham de informações veiculadas pelo **filme e pelos documentos escritos**. A maioria das respostas basearam os seus argumentos em ideias contemporâneas, tais como: o amor, a injustiça, a liberdade de opção e as desigualdades sociais. Sobre este assunto, Melo (2003a) refere que os alunos mais novos criam um quadro de referências de uma determinada sociedade que é influenciado por ideias e valores contemporâneas que os alunos consideram como “atemporais e acontextuais”.

Contudo, um grupo significativo de alunos baseou a sua argumentação na evidência disponibilizada. O grau de sofisticação ia desde as respostas que mencionaram aspectos relevantes da temática até às respostas que conseguiam colocar-se na “perspectiva” das pessoas que viveram no século XIII, conseguindo assim fazer um conjunto de inferências contextualizadas. Estes alunos mostraram capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos e os valores dos outros, reconhecendo que eles podem ser diferentes dos seus. Ashby e Lee (1987), ao explorarem as ideias das crianças sobre aquilo que está envolvido na compreensão do comportamento das pessoas do passado, numa tentativa de darem sentido a instituições e acções que lhes são estranhas, afirmaram que os alunos quando “estão numa posição para encetar um conjunto de crenças e valores que não são necessariamente os seus” (op. cit.: 63), se encontram no nível da “Empatia Histórica Restrita”. Neste nível, os alunos já têm em conta as evidências e reconhecem que as pessoas do passado são diferentes deles. Começam desta forma, a considerar os possíveis pensamentos e sentimentos das pessoas do passado (Cooper, 1992).

Os alunos quando visionaram o filme e estruturaram um desenlace alternativo sem recurso a nenhum outro documento apresentaram respostas mergulhadas de emoção e continuaram a construir narrativas de cariz “cinematográfico”.

Após o confronto do filme com outras fontes primárias e secundárias, muitos mantiveram a mesma perspectiva, mas um grupo significativo de alunos demonstrou uma maior sofisticação das suas ideias. Utilizou a evidência disponibilizada e construiu a “solução” para o dilema, baseando-se nessa mesma evidência e reconhecendo que o passado e o presente podem ser diferentes.

VI - REFLEXÕES FINAIS

O objectivo fundamental deste estudo foi tipificar o pensamento crítico construído pelos alunos quando comparam narrativas ficcionais e históricas, designadamente excertos de um filme e um conjunto de documentos escritos sobre a mesma temática. Para a consecução deste objectivo indagou-se sobre os seguintes domínios:

1. A compreensão e o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir de imagens, filme e documentos escritos;
2. As razões, os motivos, as disposições, as causas e as opiniões apresentadas pelos alunos para determinadas acções ocorridas na Idade Média;
3. As ideias dos alunos sobre narrativas ficcionais e históricas;
4. A imaginação histórica dos alunos a partir de uma imagem, dos excertos de um filme e de um dilema.

Tendo em consideração o nosso objectivo e os domínios referidos é-nos possível apresentar algumas reflexões finais.

1. As narrativas elaboradas pelos alunos a partir de **imagens** revelaram que possuíam competências básicas de literacia visual, uma vez que descreveram com pormenor as imagens representadas, assim como competências linguísticas e cognitivas para descrever e opinar sobre os referidos documentos.

Verificou-se que a maior parte deles descreveram com pormenor as imagens apresentadas, como se pode constatar pela frequência de ocorrências em cada uma das categorias de análise: espaço, personagens, vestuário, mobiliário, alimentação, entretenimento e funções. As respostas privilegiaram todos os aspectos explícitos das imagens, denotando na sua grande maioria uma observação rigorosa das mesmas, ficando explícito que cada figura referia-se a pessoas/grupos com estatuto social muito diferente.

Um número significativo de alunos expressou opiniões sobre a vida quotidiana dos grupos sociais apresentados. Estas opiniões foram expressas por oposições binárias, tais como, a nobreza era rica e o povo pobre; a nobreza era feliz e o povo infeliz; etc. Esta utilização está de acordo com o que Egan (1992, 1994a, 1994b, 2001) afirma quando detectou que as estruturas binárias ocupam um lugar de destaque no pensamento infantil e mesmo juvenil. As crianças começam a dar sentido às coisas, usando dois conceitos

estruturantes de cada vez. Este autor defende mesmo que a aprendizagem das crianças pode prosseguir com a formação de oposições binárias e com a mediação das mesmas.

Os alunos construíram estas narrativas antes da temática ter sido leccionada e revelaram ter pouco conhecimento prévio sobre o assunto, o que está de acordo com os estudos efectuados por Mckeown & Beck, (1990), VanSledright (1995) e Seixas (1997). A maioria dos alunos usou os elementos contidos nas imagens ou basearam-se em textos de literários para estruturarem os seus enunciados e proferir as suas opiniões. Alguns, poucos, alunos revelaram possuir algum conhecimento histórico, sobretudo, oriundo das ilustrações do manual escolar e do tema leccionado anteriormente. O grau de sofisticação dos enunciados obtidos dependeu do conhecimento histórico prévio e das competências de análise pormenorizadas das imagens (Foster et al., 1998).

As narrativas construídas pelos alunos a partir dos **excertos do filme** revelaram que a maioria dos alunos compreendeu o enredo e possuíam competências de expressão escrita, conseguindo comunicar o essencial da narrativa visionada. Poucas narrativas apresentaram uma estrutura tautológica, ou seja, um conjunto fragmentado de informações sem qualquer fio condutor. Este resultado indicia que a linguagem fílmica pareceu ser um elemento facilitador da transmissão de informações e na posterior estruturação das suas próprias narrativas.

A maioria das narrativas produzidas foi muito descritiva, não emitiu opiniões e nem explicou as afirmações proferidas, tal como pode ser confirmado pela reduzida frequência nas categorias juízos de valor e elaborações.

Elas tinham uma estrutura linear, com a localização no espaço e no tempo, a apresentação das personagens, as acções e a conclusão. Um número significativo de alunos não referiu conceitos temporais abstractos, tais como, Idade Média ou Época Medieval. Este resultado parece indicar que os alunos têm dificuldades em compreender e utilizar estes. Foster et al. (1998), num estudo onde se colocou aos alunos uma tarefa de datação de imagens, recolheu respostas onde os alunos utilizaram como indícios temporais, a (in)existência de cor. Estes alunos apresentaram dificuldades não só em utilizar conceitos temporais substantivos, ficando-se pelo uso de expressões como “há muito tempo” Quanto aos aspectos relacionados com a vida quotidiana, os alunos descreveram-nos pormenorizadamente. Segundo Egan (1992, 2001: 93) os jovens entre os 10-14 anos encontram-se no estágio romântico, em que um dos aspectos que o caracteriza é o gosto e a

necessidade de saber pormenores. Isto porque o lhes “interessa é o controlo intelectual de algumas características da realidade e a segurança intelectual que esta pode proporcionar. Este anseio de dominar algo, ao mais íntimo pormenor, talvez seja o impulso de aprendizagem mais forte que se pode verificar no adolescente típico” Os excertos do filme pareceram facilitar esta captação de aspectos concretos da vida dos homens do passado.

Muitas narrativas produzidas pelos alunos realçaram determinadas sequências dramáticas do enredo filmico, tais como, a morte do pai de William Wallace, a lepra de que sofria o pai do conde Robert de Bruce, a morte da namorada de Wallace e o processo de tortura do protagonista. Esta característica emocional poderá ser usada como critério de selecção de temáticas, podendo tornar mais significativa a aprendizagem (Abrantes, 1992).

A compreensão dos **documentos escritos** pareceu condicionada pelo tipo de conteúdo exposto e pelas suas características (McKeown & Beck, 1994; Perfetti et al. 1994; Lopes & Melo, 2004).

Quando o conteúdo do documento apresentava aspectos da vivência dos povos do passado originais e concretas, os alunos conseguiram na sua grande maioria perceber a mensagem. Nos documentos que versavam aspectos considerados abstractos, os políticos e os sociais, os alunos tiveram mais dificuldades na decifração da mensagem.

Os textos apresentados com uma estrutura narrativa linear foram facilmente compreendidos pelas crianças, já que têm uma aptidão natural para histórias de estrutura temporal-causal (Levstik & Pappas, 1992; Egan, 1994b; Perfetti et al., 1994; Roldão, 1995). O mesmo aconteceu com os que eram compostos por uma grande diversidade de elementos, tais como: o espaço, o tempo, os agentes históricos e as acções (Lopes & Melo, 2004).

Os enunciados produzidos pelos alunos parafrasearam e copiaram excertos dos documentos escritos, retirando informações essenciais do texto e muitos pormenores. Tal como ficou demonstrado no registo de frequência das diversas categorias de análise: espaço, tempo, personagens e aspectos da vida quotidiana. Não referiram conceitos temporais abstractos, revelando mais uma vez que a maioria dos alunos têm dificuldades em compreender e utilizar os referidos conceitos.

Os enunciados dos alunos foram de teor descritivo, não expressaram opiniões pessoais e nem realizaram elaborações. Estes resultados não foram surpreendentes, dado o teor das questões/tarefas propostas e devido às competências de leitura.

Na elaboração de resumos e nas tarefas de selecção de informações dos documentos, muitos alunos estruturaram as suas respostas partindo das informações do princípio do documento, uma percentagem menor do meio e do fim. Assim, torna-se pertinente acautelar este processamento de leitura, sobretudo quando os textos forem longos.

2. A explicação e a opinião dos alunos acerca de determinadas acções, acontecimentos e situações apresentadas nos excertos do filme e nos documentos escritos dependeu da temática abordada. Num estudo de Carretero, López-Manjón e Jacott (1996) sobre causalidade histórica, os resultados sugeriram que os alunos não atribuem a mesma importância a um mesmo tipo de causa quando têm de explicar a ocorrência de diferentes factos históricos.

Os alunos expressaram opiniões acerca das condições de vida da nobreza e do povo, baseando-se nos seguintes aspectos: a habitação, o vestuário, o mobiliário, a alimentação e as diversões. Enunciaram alguns tipos de razões para a celebração do casamento medieval, destacando as seguintes: as económicas, a promoção social, as tradições e as alianças políticas. Atribuíram aos cavaleiros uma grande importância social, que estava relacionada com o seu estatuto militar, económico e .símbolos. Conseguiram explicar a monarquia hereditária, revelando, no entanto, algumas dificuldades na organização social medieval, porque não possuíam um conhecimento sobre processos sociais e históricos (Carretero et al., op. cit.).

Quando os alunos expressaram opiniões sobre temáticas e grupos sociais muito diferentes (condições de vida da nobreza e povo; casamento nobre e popular) estruturaram as suas respostas por oposições binárias. Apareceram também algumas ideias estereotipadas, colocando do lado da nobreza aspirações negativas (ganância, opressão dos pobres) e do lado do povo a defesa de valores, tais como a liberdade, a coragem e a honra.

Quando foram questionados se consideravam o protagonista do filme um herói, todos os alunos responderam afirmativamente. A maioria das justificações para esta concepção prendeu-se com valores que a personagem encarnava, tais como: a liberdade, a defesa do seu país, a defesa dos direitos do povo, a justiça e a paz. As proezas militares e as qualidades pessoais conheceram menos ocorrências. Este resultado parece ser corroborado por Egan (2001: 89) quando reflecte sobre a possibilidade de uma adesão às

qualidades do herói, “porém, não é tanto ao personagem heróico que o estudante se associa, mas antes à qualidade transcendente que o personagem encarna”.

Nas respostas às questões deste domínio subentendia-se um modo explicativo de estruturar as suas ideias. Os alunos usaram frequentemente conectores verbais e seleccionaram factores, motivos, razões, condições que poderiam explicar as situações.

Neste caso, um número significativo de alunos usou as informações dos documentos facultados nas fichas de trabalho e os excertos do filme para fundamentar as suas respostas. Os documentos escritos foram mais utilizados na temática “Vida Material” e no “Estatuto Social dos Cavaleiros”. Quanto ao “Casamento Medieval”, muitos alunos serviram-se dos excertos do filme. Para o tema a “Monarquia Hereditária” serviram-se de ambas as fontes. O filme foi apenas uma fonte de dados genéricos (excepto nos aspecto da vida material) e de emoções, enquanto os documentos escritos proporcionaram os pormenores necessários à explicação e opinião das situações.

Alguns alunos foram capazes de levantar hipóteses explicativas plausíveis sobre determinadas temáticas onde não lhes tinha sido facultado fontes de informação. A maioria das hipóteses formuladas apresentaram ideias de senso comum, com um raciocínio lógico, como foi o caso das hipótese levantadas sobre as razões que levariam o rei a fiscalizar os bens da nobreza e as razões do casamento do povo.

3. Para indagar sobre as ideias dos alunos sobre narrativas ficcionais e históricas, estabelecemos seis categorias: Natureza do suporte narrativo; Construção das narrativas; Verdade das narrativas; Conteúdos diferentes; Intenção das narrativas e Autoria das narrativas. A seriação dos resultados obtidos por ordem decrescente de ocorrências foi a seguinte:

1. Natureza do suporte narrativo
2. Verdade das narrativas
3. Autoria das narrativas
4. Diferenças de conteúdo das narrativas
5. Intenção das narrativas
6. Construção das narrativas

Na categoria a *Natureza do suporte narrativo*, os alunos, em geral, consideraram que a narrativa filmica e os documentos escritos contavam a mesma história, utilizando para isso suportes diferentes. A maioria de respostas alocadas nesta categoria valorizou o

realismo da linguagem cinematográfica, que foi em muitos casos sinónimo de veracidade. Este resultado está de acordo com outros estudos, Wineburg (1991) referiu que os estudantes consideraram um quadro da Batalha de Lexington uma fonte mais fiel, baseando a sua opção no realismo daquilo que estava representado. Também Seixas (1992) referiu que o filme “Dances with Wolves” foi eficaz para os alunos, mas essa eficácia foi baseada em ser “realista” e não em ser “exacta”. Os alunos cujos enunciados foram incluídos nesta categoria pareciam lidar melhor com o imediatismo da fruição sensorial de um filme do que com a leitura e interpretação dos documentos escritos.

A categoria *Verdade* conheceu ocorrências significativas, os alunos conseguiram delimitar a ficção da realidade pelas características específicas do cinema. Consideraram que a técnica cinematográfica permite a criação de “mundos irreais” e, logo, falsos. Realçaram sobretudo os efeitos especiais do filme como causador de equívocos e distorções intencionais. Já Paxton & Meyerson (2002) referiram que, os alunos envolvidos no seu estudo foram também cépticos quanto à fiabilidade histórica dos filmes. Os documentos escritos foram considerados mais fiáveis, porque eram datados da época em estudo (fontes primárias), tendo os alunos julgado o documento conforme o contexto (Perfetti et al., 1994). Muitos alunos afirmaram que o realizador de cinema recorria à sua imaginação para produzir os seus filmes e poucos se referiram à imaginação do historiador. Os alunos pareceram relacionar o trabalho dos realizadores de cinema com liberdade criativa e o trabalho dos historiadores com critérios científicos. As respostas de muitos alunos revelaram que eles eram um pouco reticentes quanto à veracidade, ao rigor científico e à fiabilidade dos filmes de ficção.

A categoria *Autoria* das narrativas também teve ocorrências significativas. Os alunos cujos enunciados foram incluídos nesta categoria deram relevância à opinião pessoal do realizador e dos autores dos documentos escritos, considerando que eles podiam ter opiniões diferentes sobre a mesma temática. Estes alunos colocaram a questão da autoria em termos de opinião pessoal, enquanto outros conseguiram discernir que o realizador e os autores dos documentos escritos podiam ter cometido erros ou terem tido critérios de selecção diferentes. Estes resultados foram coerentes com os enunciados relativos aos objectivos do trabalho do realizador e o do historiador, em que a maioria dos alunos fez a distinção clara: o realizador produzia filmes para divertir, ganhar dinheiro, contar boas histórias e ganhar prémios, e o historiador tinha de proceder à selecção de

informações, informar sobre o passado e escrever bons livros. Os objectivos diferentes explicariam assim as interpretações e as focalizações intencionais distintas.

A categoria *Conteúdos Diferentes* teve algumas ocorrências, os alunos consideraram que o filme e os documentos escritos tinham algumas diferenças, porque se referiam a contextos geográficos e culturais distintos: locais, personagens e datas, etc. Em alguns enunciados incluídos nesta categoria havia apenas a constatação dessas diferenças, mas outros convocaram explicitamente factores contextuais que explicariam as diferenças nos dois suportes.

A categoria *Intenção* teve poucas ocorrências, a maioria dos alunos não conseguiu distinguir as intenções de uma narrativa de um filme comercial de uma narrativa histórica. Este resultado sugere que a maioria dos alunos deste estudo, não compreende ainda os processos de uma produção cinematográfica e a forma como estes condicionam o produto final.

A categoria *Construção* das narrativas registou poucas ocorrências, os alunos não consideram que o facto das narrativas não serem iguais derivava das dificuldades em aceder ao passado. Referiram mesmo que de uma forma global os historiadores e os realizadores usavam as mesmas fontes de informação (Ver Tabela 20). Os alunos atribuíram maior relevância à natureza e características dos suportes e aos autores.

As questões deste domínio versavam temáticas e realizaram-se em momentos diferentes. Constatou-se que muitos alunos foram coerentes e constantes. Outros revelaram pensamentos oscilantes e/ou contraditórios. Constatou-se que foi nas respostas sobre o armamento de cavaleiro que ocorreram mudanças mais significativas, assistindo-se a um decréscimo nas respostas incluídas na categoria Natureza do suporte narrativo e na categoria Verdade. Aumentaram as respostas incluídas nas categorias Autoria, Diferenças de conteúdo e Intenção. Foi também no referente a esta temática que os alunos enunciaram o maior número de diferenças nos dois suportes narrativos. Estes resultados indiciam que sempre que as narrativas continham bastantes diferenças, os alunos problematizaram as razões de tais diferenças e revelaram pensamentos mais sofisticados, apontando a perspectiva do autor, a intenção e as diferenças de conteúdo. Sugerem também que as crianças, neste caso, da mesma idade não raciocinam sempre da mesma maneira, estando sujeitas a oscilações de pensamento e contradições (Lee, 1996; 2001a; 2001b).

4. Os alunos **imaginaram** determinadas situações da Idade Média, partindo de imagens, do filme e dos documentos escritos.

Aos alunos foram disponibilizadas três **imagens** que representavam os três grupos sociais. Eles tiveram que escolher através delas a situação que gostariam de ter vivido, ou seja, a nobreza, o clero ou o povo. Para a resolução desta actividade, os alunos não tinham mais fontes de informação e o tema ainda não tinha sido leccionado. A maioria optou pela figura da nobreza.

Nas suas justificações serviram-se predominantemente dos elementos contidos na figura. Alguns alunos partiram dos elementos presentes nas imagens e contextualizaram-nos com determinadas personagens e referentes históricos. Outros, ainda, construíram narrativas imaginativas.

Estes resultados indiciam que a maioria dos alunos tinha um conhecimento prévio escasso sobre os grupos sociais medievais (Mckeown & Beck, 1990; VanSledright 1995; Seixas 1997) e daí se servirem dos elementos contidos nas imagens para justificarem a sua opção. Outros alunos serviram-se dos seus conhecimentos prévios históricos, sobretudo sobre determinadas personagens históricas e temas. Alguns alunos serviram-se da sua imaginação e conhecimentos adquiridos na literatura infantil e desenhos animados. Sobre este assunto Melo (2003a: 270) referiu o seguinte:

“Quando a informação histórica é insuficiente, incompreendida ou ineficaz, os alunos desenvolvem estratégias que possam resolver os conflitos que nascem da coexistência entre as evidências históricas e o seu conhecimento tácito. Os mais novos recorrem mais frequentemente às suas vivências pessoais e ao uso da imaginação (...)”

Quando construíram um final alternativo para o **filme** visionado prevaleceram os finais felizes e com a vitória do protagonista do filme. Apresentaram desfechos “espectaculares”: grandes batalhas, duelos, intrigas, casamento, etc. Todas as respostas estavam imbuídas de uma forte vertente emocional, de acordo com o argumento fílmico. Estes resultados indiciam que os alunos se centraram na narrativa fílmica e não realizaram conexões entre o enredo desta e outras possíveis fontes de informação. As convenções cinematográficas e sociais do filme induziram os alunos a uma análise emocional (Seixas, 1992; Boix-Mansilla, 2000; Paxton & Meyerson, 2002).

No dilema colocado sobre o casamento medieval, os alunos dispunham de informações veiculadas pelo **filme e pelos documentos escritos**. Muitos alunos basearam os seus argumentos em ideias contemporâneas: amor, justiça e liberdade. Sobre este assunto, Melo (2003a: 264) refere que os alunos reconhecem que o passado e o presente são diferentes, mas “quando tentam compreender certos aspectos do passado que entram em conflito com os seus valores ou que lhe são simplesmente estranhos, eles procuram semelhanças no presente que os possam ajudar nessa actividade pacificadora”. Para a mesma autora, os alunos mais novos criam um quadro de referências de uma determinada sociedade que é “contaminado por ideias e valores contemporâneas que os alunos consideram como atemporais e acontextuais. Daí que, quando os alunos se projectam em situações do passado, baseiam-se em situações factuais contemporâneas e nos seus próprios sentimentos e valores” (op. cit.: 271).

Um grupo significativo de alunos baseou a sua argumentação na evidência disponibilizada e alguns alunos conseguiram colocar-se na “perspectiva” das pessoas que viveram no século XIII, conseguindo fazer assim, um conjunto de inferências válidas. Neste caso, os alunos reconheceram que os valores, as crenças e os objectivos das pessoas do passado eram diferentes das nossas (Ashby & Lee, 1987).

Os resultados deste estudo sugerem que a interpretação, a comparação e a avaliação de documentos na aula de história permitirá uma maior sofisticação do conhecimento histórico dos alunos. O debate de ideias, os confrontos de pontos de vista e a reflexão crítica fornecerá às crianças uma maior capacidade de cognição crítica, indispensável na actual sociedade.

Implicações para a Educação Histórica

Este estudo desenvolveu-se num contexto de sala de aula, tentando implementar um ensino da História assente na actividade dos alunos, respeitando a metodologia própria do trabalho histórico, para que os alunos pudessem construir os seus próprios significados e a ir mais longe na sua reconstrução do passado (Barca, 1995).

Os resultados do presente estudo sugerem que os alunos da faixa etária dos 10-12 anos de idade, com orientação apropriada podem realizar “investigação histórica” e começar a construir pensamentos críticos sobre diversas fontes de informação. Contudo,

nesta faixa etária é fundamental que os professores tenham um papel mais activo e relevante em todo o processo de ensino e aprendizagem, como refere Egan (1992: 126):

“(...) deixar simplesmente os estudantes à mercê de uma grande variedade de fontes de conhecimento, devendo eles próprios orientar a investigação e a aprendizagem, sem que haja uma cuidada preparação do contexto que vai determinar o tipo de significado a retirar desse conhecimento, é correr o risco de causar tanto mal quanto o bem que daí possa advir.”

Os resultados sugerem algumas pistas para aspectos que as práticas pedagógicas dos professores, devem privilegiar:

- a) Conhecimentos tácitos;
- b) Selecção de fontes de informação;
- c) Exploração de documentos escritos;
- d) Exploração de filmes.

Vejamos estes aspectos com algum pormenor.

a) De acordo com a actual pesquisa em Educação histórica e com as *Competências Específicas da História* (2001), este estudo partiu da concepção que **os alunos têm um saber acumulado sobre determinados assuntos** e que o saber se constrói a partir das vivências dentro e fora da escola. No entanto, muitos desses conhecimentos diferem do conhecimento científico que recebem, mas permitem aos alunos dar sentido à realidade com que se deparam. Os professores deverão convocar e confrontar esses conhecimentos tácitos nas suas aulas (McKeown & Beck, 1990; Carretero, 1998; Melo, 2003).

No presente estudo utilizámos o Questionário “Contextualização” (QC), que continha três figuras dos grupos sociais e três questões cujo objectivo central foi explorar as ideias tácitas dos alunos. As respostas dos alunos proporcionaram-nos uma base empírica sobre as suas ideias e concepções e simultaneamente facultaram pistas para a posterior selecção de materiais históricos, elaboração de questões e propostas de trabalho.

A aplicação de um questionário para a identificação e exploração das ideias dos alunos é apenas um dos possíveis instrumentos e apresenta algumas desvantagens: a inerente dificuldade de selecção de fontes de informação adequadas, a morosidade do tratamento das respostas e a grande diversidade e quantidade de conteúdos programáticos previstos no programa. No entanto, algumas destas dificuldades poderiam ser colmatadas com a partilha de experiências e de materiais pedagógicos entre professores e o desenho de

experiências pedagógicas consideradas mais simples: debates em grande grupo, redacção de pequenas narrativas e observação e comentário de imagens.

O conhecimento das ideias dos alunos permitirá aos professores integrar esse conhecimento nos conteúdos e nas estratégias de aulas de forma a implementar o ciclo didáctico de mudança conceptual. Para Melo (2003a: 274) este modelo de ensino e aprendizagem exigirá:

“(...) um maior investimento no diálogo professor-alunos e alunos-alunos, e uma maior intencionalidade na selecção de tarefas e dos materiais históricos. Mais se deverá pensar em investir na aquisição de competências relacionadas com os conceitos operativos e não apenas na aquisição e memorização da informação histórica.”

b) A selecção de fontes de informação adequadas às temáticas e à faixa etária constituiu um dos aspectos de maior dificuldade na actividade docente. Um estudo de Luís Santos (2000) sugeriu que os professores privilegiam o manual e que este funciona como modelo organizador do tratamento dos conteúdos nas suas aulas. Olga Magalhães (2002: 225) referiu também que muitos professores escolhem fontes históricas que consideram “apelativas e adequadas e ignoram aquelas que, pelo menos aparentemente, desconheciam ou consideram ‘difíceis’ para os seus alunos”.

Assim, a actividade docente exige a selecção de fontes que favoreçam os necessários conflitos conceptuais. Estas deverão ser apelativas, adequadas à temática e ao nível etário e de quando em vez, os professores deverão recorrer documentos de maior dificuldade, para que os alunos iniciem o estudo de documentos mais abstractos. Perfetti et al. (1994) aconselham os professores a proceder a uma interpretação baseada em documentos mesmo nos níveis intermédios de ensino. Nesta selecção dever-se-á incluir documentos: escritos, icónicos, mapas, gráficos, vídeo, materiais multimédia, jogos de computador, etc. Barton (1996; 2001a; 2001b) defende também que os professores devem facultar aos alunos o acesso directo a diversas fontes para desenvolver capacidades analíticas, ou seja, capacidades que se centram na evidência para chegar a conclusões.

A quantidade de documentos a utilizar na planificação das actividades constitui outro aspecto fulcral. Alguns estudos indiciam que a quantidade deve ser adequada à situação ou temática de forma a que, os alunos não fiquem “desorientados” com a multiplicidade de informação fornecida (Lee, 2001b; Barca & Gago, 2001).

Este estudo sugere que a maioria dos alunos tem um conhecimento prévio escasso e os documentos disponibilizados nas aulas são, por vezes, o único suporte evidencial para construção do seu conhecimento histórico. Daí, a relevância de seleccionar diversos tipos de fontes de informação para atender às diversas expectativas e capacidade cognitiva dos alunos.

c) O trabalho dos alunos com **documentos escritos** nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico apresenta, segundo Britt et al. (1994), algumas dificuldades, a saber: a capacidade de leitura, o conhecimento do tópico e a capacidade de raciocínio exigidos para lidar com documentos. Contudo, este processo dever iniciar-se o mais cedo possível para promover uma aprendizagem sustentada.

Este estudo sugere algumas pistas de trabalho com alunos mais novos (2.º ciclo). A maioria dos alunos participantes neste estudo compreendeu o conteúdo dos documentos escritos. Pensamos que este resultado se deveu ao facto destes terem sido adaptados e escritos em Português contemporâneo. Já Melo (2004) num estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade concluiu que o uso de textos em Português contemporâneo facilitava a compreensão do seu conteúdo e que os professores deviam escolher as fontes escritas baseando-se nas competências de leitura dos seus alunos.

Quando os textos apresentados eram mais longos, um grande número de alunos retirou informações do início do documento, alguns alunos do meio e do fim. Este resultado sugere que os professores quando escolhem textos longos deverão acautelar o processamento de leitura, podendo subdividir o documento (subtítulos); proceder a uma leitura em voz alta, alertando os alunos para a importância e pertinência da leitura integral.

A elaboração de questões sobre os documentos escritos merece também um cuidado especial. Estas deverão guiar os alunos para uma interpretação dos mesmos e devem estar estritamente relacionadas com os documentos apresentados, para que os alunos reconheçam o seu papel. Quando essas questões são colocadas por escrito terá de se atender ao grafismo das folhas de resposta, este poderá constituir um elemento importante para a consecução das tarefas. A este respeito, este estudo sugere que quando se pede narrativas abertas é importante colocar alguns tópicos que as oriente, e quando se pede a selecção de alguns aspectos mencionados colocar tabelas para que os alunos não esqueçam de nenhum aspecto.

O conteúdo dos documentos sempre que possível deverá ser explícito, concreto e de carácter narrativo, pois nesta faixa etária são os mais facilmente compreendidos (McKeown e Beck, 1994; Levstick & Pappas, 1992).

d) Este estudo sugere que a **exploração de filmes** de ficção na aula de História pode conduzir a resultados positivos. Todos os participantes neste estudo consideraram atraente e proveitoso o uso de filmes na aula de História, destacando as qualidades técnicas do cinema: realismo, saber mais e melhorava a concentração (Paxton & Meyerson, 2002; Pais, 1999). O carácter apelativo e comunicativo do cinema poderá proporcionar um maior envolvimento emocional dos alunos e assim constituir uma via mais agradável de acesso ao conhecimento (Abrantes, 1992; Babin, 1999; Bartolomé, 1999; Paxton & Meyerson, 2002). Assim, o filme pode proporcionar um maior envolvimento dos alunos nas temáticas abordadas e facilitar a aprendizagem dos alunos que revelam dificuldades com documentos escritos (Fuller, 1999; Weinstein, 2000).

No entanto, os alunos tendencialmente centram-se na narrativa fílmica e não a comparam com outras fontes ou conhecimentos (Seixas, 1992; Paxton & Meyerson, 2002). Este resultado leva-nos a sugerir que os professores não devem usar filmes nas suas aulas apenas com uma função ilustrativa ou de mero transmissor de conhecimentos.

O uso de filmes de ficção na aula de História requer uma mediação rigorosa entre estes e os alunos de forma a minimizar os enganos (Levstick & Barton, 1996). O filme tem de ser submetido a várias questões: Quem era o produtor e o realizador? Quem o patrocinou? Quem o comercializou? Quem prestou ajuda científica? Que fontes de informação usou? Quando foi produzido? (O'Connor, 1987; Pinto, 2002).

Os professores têm de alertar os alunos de que o princípio da organização dos filmes é o dramático e o estético. As exigências industriais forçam muitas vezes a simplificações de personagens e temáticas, pressupondo que a História não passa da narração de simples histórias, que podem ser contadas como qualquer outra narrativa e neste contexto não há lugar para a interpretação.

Assim, as informações veiculadas pelos filmes deverão ser comparadas e confrontadas com outros documentos; efectuar a crítica das fontes; colocar questões que orientem a investigação; organizar debates e redigir narrativas (O'Connor, 1987 e 1990; Seixas, 1992; Boix-Mansilla, 2000).

Este trabalho proporcionará aos alunos o desenvolvimento de capacidades de avaliação crítica necessárias a cidadãos responsáveis. Os alunos poderão apreciar o poder criativo da arte cinematográfica e simultaneamente tornarem-se espectadores mais críticos.

Questões para futuras investigações

A utilização de filmes nas aulas de História é uma prática recorrente nas aulas de História, contudo existem poucos estudos empíricos sobre esta realidade. Este estudo pretendeu dar um pequeno contributo, mas necessário será proceder a novas pesquisas com amostras mais amplas, outros desenhos, novos instrumentos e temáticas.

Quanto à amostra seria interessante aplicar este estudo a alunos de diferentes faixas etárias e anos de escolaridade. Seria também relevante para a compreensão desta temática realizar estudos com enfoque nos professores de História, indagando o modo como eles exploram os filmes nas suas aulas e como a sua metodologia favorece ou não o desenvolvimento do espírito crítico.

Uma outra dimensão que poderia ser objecto de estudos futuros seria a utilização de metodologias como o “Pensar Alto” ou a discussão em pequenos grupos. Assim, poder-se-ia determinar se os resultados seriam diferentes dos obtidos, ou seja, através do discurso oral e não escrito como foi o caso presente.

Ainda como sugestão possível, seria interessante aplicar o mesmo estudo, mas usando dois filmes diferentes sobre a mesma temática, ou a outros tipos de amostras como estudantes do Ensino Secundário ou da Universidade.

Seria pertinente estudar temáticas contemporâneas, visto que existem inúmeras fontes de informação: música, documentários, jornais, programas televisivos e radiofónicos. A “Revolução do 25 de Abril de 1974” poder-se-ia estudar através do filme “Capitães de Abril” de Maria de Medeiros, documentários da RTP e testemunhos. A “Guerra Colonial” através do filme “Non ou vã glória de mandar”, o romance “Costa dos Murmúrios” e documentos escritos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J.C. (1992). *Os Media e a Escola. Da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Abrantes, J.C. (1999). Breves Contributos para uma Ecologia da Imagem. Comunicação apresentada nos V Encontros Culturais da Escola Castelo Branco. <http://bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jc-ecologia-imagem.html> (Acedido em 18-11-2003).
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- António, Lauro (1998). O Ensino, O Cinema e o Audiovisual. In António, L. (Ed.), *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual. Comunicações do 1.º Encontro Nacional “O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino”*. Porto: Porto Editora, pp. 20-33.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children’s concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88.
- Aumont, J. (1983). *Esthétique du film*. Paris: Nathan.
- Babin, P. (1993). *Linguagem e Cultura dos Medias*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Barca, I. (1995). Aprender História. Reconstruir o passado. In Carvalho, A. D. (Ed.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 329-348.
- Barca, I. (1999). Entrevista com Isabel Barca. *O Ensino da História, Boletim da Associação de Professores de História*, 15, 5-11.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

- Barca, I. (2002). Competências essenciais na História.
http://www.aph.rcts.pt/forum/forum0301/aph_competencias.doc.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº1, CEEP - Universidade do Minho, pp. 239-261.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1973). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula - Guía de supervivencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Barton, K. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students Historical Thinking. In J. Brophy (ed). *Advances Research on Teaching*, 6 , 51-83.
- Barton, K. (2001a). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CEEP – Universidade do Minho, pp. 55-68.
- Barton, K. (2001b). O Conhecimento Histórico.
http://www.aph.rcts.pt/opinioao/opinioao_0104.html (Acedido em 27-10-2002).
- Barton, K. (2003). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributo do ensino da História para a cidadania. Comunicação apresentada nas IV jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K., & Levstik, L. (2001). Explicações da Significância Histórica em Alunos do Ensino Básico. *O Estudo da História* 4, 207-236. Lisboa: A.P.H.
- Bazin, A. (1992) *O que é o cinema*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bebiano, R. (2000). Sobre a história como poética. <http://www.ci.uc.pt/pessoal/rbebianio>. (Acedido em 18-11-2003).
- Beck, I. & Mckeown, M. (1994) Outcomes of History Instruction: Paste-up Accounts. In Carretero, M. & Voss, J. (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.237-256.
- Berti, A. (1994). Children's Understanding of the Concept of state. In Carretero, M. & Voss, J. (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 49-76..
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical understanding: beyond the past and into the present. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 390-418.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32 (3), 245-257.
- Branco, A. (1999). *O Contributo dos Mass Media (Cinema, Televisão e Imprensa) no Ensino da História: uma Investigação no Âmbito da Formação dos Conceitos de Nacionalismo e Revolução*. Tese de Doutoramento não publicada: Universidade de Aveiro.
- British Film Institute (2000). Moving Images in the Classroom. A secondary teachers' guide to using film and television. <http://www.bfi.org.uk/education/teachers/classroom/miic/index.html> (Acedido em 14-07-2004).

- Britt, A. et al. (1994). Learning from History Tests: From Causal Analysis to Argument Models. In Leinhardt, G.; Beck, I. & Stainton (Eds), *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 47-84.
- Buckingham, David (1987). *Children and Television: an Overview of Research* (comunicação apresentada na British Film Institute Summer School «In front of the Children»). Londres: British Film Institute.
- Buckingham, David (2001). *Media education: a global strategy for development*. http://www.publico.pt/pubnaesc/topic_pne.html (Acedido em 12-11-2003).
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. H. (1999). *O Cinema, a ficção e a História*. http://www.ipv.pt/formedia/ec_4.htm (Acedido em 12-11-2003).
- Carretero, M. (1996a). *Construir y Enseñar - Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M. (1996b). *Construir y Enseñar Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M.; López-Manjón, A. & Jacott, L. (1996). La explicación causal de distintos hechos históricos. In M. Carretero (ED.), *Construir y Enseñar - Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, pp. 83-96.
- Carretero, M. (1998). Constructivismo “mon amour”. In M. Carretero et al (Eds.), *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: Aique, pp. 47-67.
- Carvalho, A. A. A. S. (1993). Utilização e Exploração de Documentos Audiovisuais (documentos Audiovisuais). *Revista Portuguesa de Educação*. I.E. – Universidade do Minho, 6 (3), 113-121.

- Cazeneuve, J. (1976). *Guia Alfabético das Comunicações de Massa*. Lisboa: Edições 70.
- Chandler, Daniel (1997). Children's Understanding of What is 'Real' on Television: A Review of the Literature. <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/real> (Acedido em 08-04-2003).
- Collingwood, R.G. (1989). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching History*. Londres: David Fulton.
- Cooper, H. (2003). O Pensamento Histórico das Crianças. Comunicação apresentada nas IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.
- Cordeiro, P. (2001). *A Definição do Sujeito no Cinema. Os Dias Estranhos do Cinema ou a inconstância do eu e do outro nas personagens e no encontro entre o mundo real e a ficção*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. <http://bocc.ubi.pt/pag/cordeiro-paula-sujeito-cinema.html> (Acedido em 18-05-2004).
- Damásio, M.J. (2000). *Contributos para a Constituição de uma Literacia Mediática*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação <http://bocc.ubi.pt/pag/texto.php3?html12=damasio-manuel-literacia-mediatica.html> (Acedido em 18-11-2003)
- Dickinson, A. & Lee, P. (1978). Understanding and research. In Dickinson, A. & Lee, P. (Eds.), *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann, pp. 94-120.
- Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making sense of history. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, pp. 117-153.
- Donaldson, M. (1984). *La Mente de los Niños*. Madrid: Ediciones Morata.

- Door, A. (1981). How Children Make Sense of Television. In Janowitz, M.; Hirrsch, P.M. (Eds.), *Reader in Public Opinion and Mass Communication*. Nova Iorque – Londres: The Free Press.
- Door, A. (1986). *Television and Children: a Special Medium for a Special Audience*. Londres: Sage.
- Dulberg, N. R. (2002). Engaging in History: Empathy and Perspective-taking in Children's Historical Thinking. Paper presented at the AERA Conference. New Orleans.
- Egan, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Egan, K. (1994a). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Egan, K. (1994b). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Egan, K. (2001). *Mente de Criança - Coelhos Falantes & Laranjas Mecânicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Espinosa, F. (1972). *Antologia de Textos Históricos Medievais*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Faria, António (2001). *A Idade da Consciência. Cinema e História*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *As dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Félix, N. (2001). Saberes e competências essenciais no Ensino Básico. O caso da História. In *Competências Essenciais no Ensino Básico. Visões multidisciplinares*. Porto: Asa Editores, pp. 25-32.

- Ferrés, Joan (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Piados.
- Ferro, Marc (1989). *A História Viglada*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Ferro, Marc (1993). *Cinéma et Histoire*. Paris: Gallimard.
- Ferro, M. (2004). O conhecimento histórico, os filmes, os media. In *Oficina Cinema-História*. <http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/sobremidiasconhecimento.pdf> (Acedido em 15-07-2004).
- Ferro, M. & Planchais, J. (1997). *Les Médias et L'Histoire: Le poids du passé dans le chaos de l'actualité*. Paris: CFPJ Éditions.
- Fonseca, T. (2001). *A Televisão e a Multiculturalidade: Apropriação de Mensagens Televisivas por Crianças de Diferentes Etnias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foster, S., Hoge, J. & Rosh, R. (1998). Thinking Aloud about History: Children's and Adolescents' Responses to Historical Photographs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.
- Freire, L. & Caribé, A. (2004). O filme em sala de aula: como usar. In *Oficina Cinema-História*. <http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf> (Acedido em 15-07-2004).
- Freitas, E. & Santos, L. (1992). *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.

- Fuller, Kathryn Helgesen (1999). *Lessons from the Screen: Film and Video in the Classroom. Perspectives.*
<http://www.theaha.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM> (Acedido em 8-6-02).
- Gago, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.* Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Geadá, E. (1998). *Os Mundos do Cinema.* Lisboa: Editorial Notícias.
- Gonçalves, R. (2002). *Aprender História com Recurso à Internet: um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade.* Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Gunning, T. (2002). *Making Sense of Film.* History Matters: The U.S. Survey.
<http://historymatters.gmu.edu>. (Acedido em 23-11-2002).
- Halsall, P. (2002). *Thinking about Historical Film. Is it worth the trouble?* Medieval History in Film.
<http://www.unf.edu/classes/medieval/film/> (Acedido em 22-11-2002).
- Hodge, Bob; Tripp, David (1986). *Children and Television – a Semiotic Approach.* Cambridge: Polity Press.
- Hoffman, B. (1997). *Historical Fiction, Criticism & Evaluation.*
<http://raven.jmu.edu/~ramseyil/histfic.htm> (Acedido em 22-11-2002).
- Instituto de Inovação Educacional (2000). A educação para os media. <http://www.ieu.min-edu.pt/proj/media/2000/index.html> (Acedido em 24-11-2003).
- Jacott, I. & Carretero, M. (1996). Historia y relato. In M. Carretero *Construir y Enseñar - Las Ciencias Sociales y la Historia.* Aique: Buenos Aires, pp. 97- 115.

- Jornal de Notícias (29-02-2004). Portugal é o oitavo país europeu no consumo TV. Porto: JN.
- Lee, P. (1978). Explanation and understanding in history. In Dickinson, A. & Lee, P. (Eds), *Historical teaching and historical understanding*. London: Heinemann, pp. 72-93.
- Lee, P. (1996). 'None of us there'. Children's ideas about why historical accounts differ. Paper presented at the Triennial Nordic Conference on History Didactics. Tampere: Finland.
- Lee, P. (2001a). Understanding History, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Lee, P. (2001b). Progressão da compreensão dos alunos em História. *Actas das primeiras jornadas internacionais se educação Histórica*. CEEP – Universidade do Minho, pp. 13-27.
- Levstik, L. & Pappas, C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research and Development in Education*, 20 (4), 369-385.
- Levstik, L.S. & Barton, K. (1996). "They still use some of their past" Historical thinking in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*.
- Leuthold, S. (1999). Educational Uses of Native American Historical Films and Videos. <http://www.theaha.org/Perspectives/issues/1999/9904/9904TEC.CFM> (Acedido em 22-11-02).
- Lopes, F. (1998). *Audiovisuais e Ensino*.
http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html12=lopes_fred-audiovisual.html (Acedido em 18-11-2003).

- Lopes, J. & Melo, C. (2004). A recepção do texto historiográfico e ficcional: análise de um inquérito. *Actas do primeiro encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*. CEEP - Universidade do Minho, pp. 11-27.
- Machado, J. B. (2002) A literatura infantil e as novas tecnologias. In Mesquita, A (Ed.), *Pedagogia do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asa, pp. 154-160.
- Magalhães, A.M. & Alçada, I. (1994). *Os Jovens e a Leitura. Nas Vésperas do Século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História. Um estudo no Alentejo*. Évora: Edições Colibri.
- Marques, A. H. de Oliveira. (1974). *A Sociedade Medieval Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Masterman, L. (1988). *Le Développement de l'Éducation aux Médias dans l'Europe des Années 80 en Particulier dans le Domaine de la Télévision et des Médias Électroniques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Mattos, P. (2000). *Entre as narrativas literária, fílmica e historiográfica: artes do tempo na produção dos saberes históricos*.
http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/entre_as_narrativas_literaria.html
(Acedido em 22-11-2002).
- Mckeown, M. & Beck, I. (1990). "The Assessment and Characterization of Young Learners' Knowledge of a Topic in History". *American Educational Research Journal* 27, pp, 688-726.
- Mckeown, M. & Beck, I. (1994). Making Sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How They Might. In Leinhardt, G.; Beck, I. & Stainton, C. (Eds), *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 1-26.

- Melo, M. C. (2001). O Conhecimento Tácito Substantivo histórico dos alunos – no Rasto da Escravatura. *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CEEP – Universidade do Minho, pp. 45-53.
- Melo, M. C. (2003a). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: CEEP-UM.
- Melo, M. C. (2003b). *Textos em Construção. Supervisão Pedagógica do Ensino da História*. Braga Universidade do Minho. Instituto Educação e Psicologia. Documento Policopiado.
- Melo, C. (2004). A Conquista de Lisboa – E Se Eu tivesse Estado Lá? *Actas do primeiro encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*. CEEP - Universidade do Minho, pp. 131-152.
- Moderno, A. (1998). Os Meios Audioscriptovisuais Têm um Lugar na Escola. In Lauro António (Ed.). *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*. (pp. 91-95). Porto: Porto Editora.
- Moreira, O. (2002). *Concepções dos alunos acerca da relação Televisão e Conhecimento histórico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Moscariello, A. (1985). *Como ver um filme*. Lisboa: Editorial Presença.
- Napolitano, Marcos. (2003). *Como Usar o Cinema na sala de aula*. S. Paulo: Contexto.
- Nova, C. (1996). O cinema e o conhecimento da História. In *Olho da História: revista de história contemporânea*, v. 2, n.º 3. Salvador.
<http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.html> (Acedido em 15-05-2003).
- Nóvoa, J. (1998). Apologia da relação Cinema-História. In *Olho da História: revista de história contemporânea*, v. 1, n.º1. Salvador.
<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html> (Acedido em 18-02-2004).

- Nunes, A. M. C., Vargas, M.B. & Lobato, M. J. (2000). *História e Geografia de Portugal – 5.º Ano*. Lisboa: Editorial O Livro.
- O'Connor, J.E. (1990). *Image as Artifact. The Historical Analysis of Film and Television*. Florida: Robert E. Krieger Publishing Company
- O'Connor, J.E. (1987). Teaching History with Film and Television. *Discussions on Teaching* . American historical Association.
- Oliveira, A., Catanhede, Francisco, & Mendonça, O. (2000). *História e Geografia de Portugal - 5.º Ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira, Isabel (1997). Os Media nas Práticas Educativas: Situação em 1993/4. In Oliveira, I., Vieira, A. & Palma, B. (Eds.), *A Integração dos Media nas Práticas Educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-62.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Paxton, R. & Meyerson, M. P. (2002). From “Birth of a Nation” to “Pearl Harbor”: The Influence of a Movies Perspective on Students’ Historical Understandings. Paper presented at the AERA Conference. New Orleans.
- Pereira, S. (1999). *A televisão na família – processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Perfetti et al. (1994). How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty. In Carretero, M. & Voss, J. (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.257-283.
- Pinto, L. (2004). O Historiador e sua relação com o cinema. In *Oficina Cinema-História*. <http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/historiadoreocinema.pdf> (Acedido em 15-07-2004)

- Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, M. (2002). *Televisão, Família e Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, M. e Santos, A. (1996). O Cinema e a Escola – Guia do Professor. In *Cadernos Público na Escola/6*. Porto: Público, Comunicação social, S A.
- Reia-Baptista, V. (1995). *Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema*. <http://bocc.ubi.pt/pag/texto.php3?html2=reia-baptista-pedagogia-comunicacao.html> (Acedido em 18-11-2003)
- Reis, C. & Lopes, A. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- Rodriguez- Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Educaciones Aljibe.
- Rogers, P. (1984). The power of visual presentation. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (Eds). *Learning History*. London: Heinemann, pp. 154-167.
- Roldão, M.C. (1987). *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Roldão, M.C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Texto Editora.
- Rosenstone, R. (1997) *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.

- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, L. (2000). *O Ensino da História e a Educação para a Cidadania: concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M. E. B. (1991). *Aprender com a televisão. O Segredo da Rua Sésamo*. TV Guia Editora: Lisboa.
- Sebastião, J. (1996). Relações dos jovens com a literacia: contextos de socialização em meio operário. In Benavente, A. (Coord.), *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 239-265.
- Seixas, P. (1992). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native. White Relations. *History Teacher*.
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61.
- Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History. *Canadian Social Studies*, vol. 36, n.º 2.
http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_36_2/ARpurposes_teaching_canadian_history (Acedido em 26-11-2003).
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, Beiheft 22, 1-8.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, pp. 39-84.

- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Ed.), *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 39-61.
- Silva, M. D. & Polónia, C. (2000). *Descobrir Um País*. Lisboa: Texto Editora.
- Slotkin, R. (2000). *Fiction for the Purposes of History*.
<http://www.historycooperative.org/journals/cp/vol-01/author/> (Acedido em 22-11-2002).
- Soares, L. D. (1990). *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca*. Lisboa: Teorema.
- VanSledright, B. (1995). I Don't Remember – The Ideas Are All Jumbled in My Head: Eighth Graders' Reconstructions of Colonial American History. *Journal of Curriculum and Supervision* 10, pp. 317-345.
- Vansledright, B. (2000). *Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do?* Organization of American Historians.
<http://www.oah.org/pubs/nl/2000aug/vansledright.html> (Acedido em 26.11.2003).
- Vansledright, B. & Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 837-860.
- Veríssimo, C., Correia, C., Reis, A. C. e Barca, I. (2001). *Competências Específicas da História*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Von Borries, B. (1994). (Re-)Constructing History and Moral Judgment: On Relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present. In Carretero, M. & Voss, J. (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 339-356.

Wallace, R. (1996). *Braveheart*. London: Penguin Readers.

Weinstein, P. (2001). *Movies as the Gateway to History: The History and Film Project*.

<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html> (Acedido em 08-06-2002)

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.

Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 306-325.

Wineburg, S. & Fournier, J. (1994). Contextualized Thinking in History. In Carretero, M. & Voss, J. (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.285-307.